

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISA NOVASKI CORDEIRO

ONDE COMEÇAM E ACABAM A TEORIA E A PRÁTICA? – UM ESTUDO
SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE L2 EM
FORMAÇÃO INICIAL

CURITIBA

2020

ELISA NOVASKI CORDEIRO

ONDE COMEÇAM E ACABAM A TEORIA E A PRÁTICA? – UM ESTUDO
SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE L2 EM
FORMAÇÃO INICIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Cordeiro, Elisa Novaski

Onde começam e acabam a teoria e a prática? : um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de L2 em formação. / Elisa Novaski Cordeiro. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

1. Professores de línguas - Formação. 2. Língua portuguesa – falantes estrangeiros. 3. Estudantes universitários. 4. Aprendizagem. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Título.

CDD – 407



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ELISA NOVASKI CORDEIRO** intitulada: **Onde começam e acabam a teoria e a prática? - Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de L2 em formação inicial**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Março de 2020.

Aguardando Assinatura Eletrônica

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

Aguardando Assinatura Eletrônica

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aguardando Assinatura Eletrônica

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aguardando Assinatura Eletrônica

ELIZABETH PAZELLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aguardando Assinatura Eletrônica

JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Dedico esta tese a toda a minha família. À minha mãe, Dina, por me fazer quem eu sou, enchendo meus dias de carinho e cuidado. À minha vó, Conegundes, por tantas memórias que me acompanham diariamente. Aos meus sogros, Diva e Marilton, por sempre me acolherem. À minha irmã, Rafaela, por compartilhar sua vida comigo. Ao meu marido, Marildo, por me fazer rir e cuidar de mim. Aos meus filhos, Alice e Marcos, por serem minhas razões de viver e de me fazer querer ser melhor.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui, com certeza, é um ato de esforço, mas seria impossível sozinha. Primeiramente sou grata a Deus por me presentear com pessoas maravilhosas que me ajudam e me ensinam diariamente as verdadeiras razões pelas quais trilhamos o caminho desta vida.

Agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, Chico, quem eu conheço desde o meu Mestrado. Foi com ele que aprendi a importância de ser um professor, de fato, mediador. Só tenho a agradecer pela ajuda e, principalmente, pela conduta, respeitando meu tempo e meu modo de trabalho.

Agradeço aos membros da banca de defesa deste trabalho: prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, prof^a. Dra. Jeniffer Imaregna Âlcantara de Albuquerque, prof^a. Dra. Angela Maria Hoffmann Walesko e Prof^a. Dra. Elizabeth Pazello, por suas leituras atentas e pelas contribuições que me ajudaram a ampliar meus horizontes sobre a pesquisa.

Agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná e, em especial, aos meus colegas de trabalho do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) com quem pude contar nos anos em que estive ocupada com esta pesquisa, principalmente em 2019, quando pude me afastar de minhas funções na universidade para me dedicar integralmente à investigação.

Agradeço aos meus alunos de Letras Inglês que me auxiliaram não só com a obtenção dos dados, como com a minha trajetória como professora universitária, ajudando-me a entender mais sobre o meu papel enquanto formadora de professores de línguas.

Agradeço às minhas grandes amigas, Fernanda e Jeniffer, não só pelo excelente e incansável trabalho desenvolvido no PFOL, mas, principalmente pela amizade e companheirismo. Agradeço a elas por compartilharem comigo não só os momentos de incertezas e de inseguranças, mas também de risos, leveza e alegria.

Agradeço à minha família, minha mãe, minha irmã, meus sogros, meu marido e meus filhos. Sem eles, nada seria possível.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

Antonio Machado

RESUMO

Esta investigação tem o objetivo de fazer uma análise do processo de formação/desenvolvimento do aluno professor de L2 durante sua participação como monitor voluntário nas aulas de PFOL. O PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) é um programa de extensão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cujos trabalhos atingem dois públicos diretamente: estrangeiros que buscam aulas de português (alunos ou não alunos da universidade) e estudantes do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. Os licenciandos, que atuam como monitores voluntários ou bolsistas, auxiliam as professoras de PFOL nas seguintes atividades: no atendimento individualizado ou em grupos de estrangeiros durante as aulas, seleção e elaboração de material didático, preparação de aulas, chegando a ministrar algumas aulas esporadicamente (sempre sob orientação e acompanhamento de um professor responsável). O PFOL vem se configurando, no curso de Letras Inglês da UTFPR, como um espaço propício para que os discentes de Letras possam familiarizar-se com a prática didática em sala de aula de L2. No programa, os licenciandos participam das aulas em si e também de encontros de formação e de reuniões semanais para discussão do andamento das aulas. Este estudo se propõe a investigar de que maneira 2 monitores voluntários que, na época da geração de dados, estavam no 2º período do curso e tinham 19 anos, reviram suas crenças a partir da experiência vivenciada no PFOL. Como principais conceitos teóricos, trago o conceito de professor reflexivo (SCHÖN, 2000), enfocando na articulação entre prática e teoria a partir de uma postura reflexiva (SCHÖN, 1992; 2000; PERRENOUD, 2002; GIMENEZ, 2005; JOHNSON, 2016), tópicos esses entendidos sob a luz da aprendizagem situada que define o aprendizado como um ato social que ocorre por meio da interação (LAVE e WENGER, 1991). Além disso, trabalho também com a análise da reconfiguração de crenças (BARCELOS, 2007), tendo em vista que o PFOL se configura como um projeto de formação de caráter interventivo. Os resultados indicam que a prática didática levou os monitores a entenderem o espaço de sala de aula como permeado por relações, nem sempre tão agradáveis como idealizado por eles, e que exige do professor uma constante reflexão sobre suas ações, bem como sobre seus próprios desejos, medos e crenças. Ademais, observou-se que a prática didática levou os monitores a compreenderem conceitos teóricos estudados nas disciplinas regulares do curso de Letras de um modo diferenciado, revendo seus posicionamentos anteriores à experiência vivenciada no PFOL e repensando suas crenças a partir do que tinham vivido em sala de aula como professores. Do mesmo modo, eu, como participante da pesquisa, na qualidade de professora formadora, pude também rever minhas próprias crenças sobre meu papel de formadora de professores e minhas concepções reais sobre ensino, aprendizagem e conhecimento.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas. PFOL. Professor reflexivo. Aprendizagem situada. Crenças.

ABSTRACT

This survey aims to make an analysis of the education/development process of the L2 teaching student during his participation as a volunteer monitor in the PFOL classes. PFOL (Portuguese for Speakers of Other Languages) is an extension program at the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), whose work reaches two audiences directly: foreigners seeking Portuguese classes (students or not students of the university) and students of English Language from UTFPR. The undergraduates, who act as volunteer or scholarship monitors, assist PFOL teachers in the following activities: in individualized assistance or in groups of foreigners during classes, selection and preparation of didactic material, preparation of classes, even teaching some classes in some periods (always under the guidance and supervision of a professor in charge). PFOL has been configuring itself, in the UTFPR English Language course, as a favorable space for the students of English to become familiar with the didactic practice in the L2 classroom. In the program, undergraduates take part in the classes by themselves and also in training meetings, as well as weekly meetings, to discuss the progress of classes. This study aims to investigate how 2 volunteer monitors who, at the time of data generation, were in the 2nd period of the course and were 19 years old, reviewed their beliefs based on the experience lived at PFOL. As main theoretical concepts, I bring the concept of reflective teacher (SCHÖN, 2000), focusing on the articulation between practice and theory from a reflective posture (SCHÖN, 1992; 2000; PERRENOUD, 2002; GIMENEZ, 2005; JOHNSON, 2016), having these topics understood in the light of situated learning, which defines learning as a social act that occurs through interaction (LAVE e WENGER, 1991). In addition, I also work with the analysis of the reconfiguration of beliefs (BARCELOS, 2007), bearing in mind that PFOL is configured as an intervention training project. The results indicate that the didactic practice led the monitors to understand the classroom space as permeated by relationships, not always as pleasant as idealized by them, and that demands from the teacher a constant reflection on their actions, as well as on their own desires, fears and beliefs. Furthermore, it was observed that the didactic practice led the monitors to understand theoretical concepts studied in the regular subjects of the English Language course in a different way, reviewing their positions prior to the experience lived at PFOL and rethinking their beliefs based on what they had lived in the classroom class as teachers. In the same vein, as a research participant, as a professor that educates future teachers, I was also able to review my own beliefs about my role as a teachers professor and my real conceptions about teaching, learning and knowledge.

Keywords: Language teacher training. PFOL. Reflective teacher. Situated learning. Beliefs.

LISTA DE SIGLAS

L2	– 2ª língua
LA	– Linguística Aplicada
LM	– Língua Materna
PFOL	– Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	– Português como Língua Adicional
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS EM CONSTRUÇÃO CONSTANTE	22
2.1.1 Momento 1: O professor segue instruções.....	23
2.1.2 Momento 2: O professor <i>versus</i> o pesquisador	26
2.1.3 MOMENTO 3: O professor pesquisador de sua prática.....	29
2.2. O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
2.2.1 A relação entre prática e teoria na formação do professor	54
2.3 A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM SITUADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE L2.....	61
3. CRENÇAS.....	66
3.1 DEFININDO O CONCEITO	66
3.2. CRENÇAS E EMOÇÕES: UMA ESTREITA RELAÇÃO.....	71
3.3. ESTUDOS SOBRE CRENÇAS E ENSINO DE L2 NA LINGUÍSTICA APLICADA	74
3.4 FAÇA O QUE EU DIGO E NÃO O QUE EU FAÇO – CRENÇAS, AÇÃO E CONTEXTO.....	78
3.5 A RECONFIGURAÇÃO DE CRENÇAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE L2: UM PROCESSO INTERVENTIVO.....	80
3.5.1 O professor reflexivo e o questionamento sobre suas crenças: articulação prática e teoria.....	85
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	89
4.1 PFOL NO CENÁRIO BRASILEIRO	89
4.2. PFOL NA UTFPR	95
4.3 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PFOL/UTFPR.....	98
5. METODOLOGIA.....	103
5.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	103
5.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DE DADOS.....	107
5.2.1 Entrevistas semiestruturadas	107
5.2.2 Auto relatos escritos.....	108
5.2.3 Gravações em áudio	109
5.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	109
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	111

5.5 GERAÇÃO DE DADOS.....	111
6. ANÁLISES DOS DADOS.....	114
6.1 REUNIÕES SEMANAIS E RELATOS ESCRITOS.....	115
6.2. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	157
6.2.1 Entrevistas semiestruturadas de P1:	157
6.2.1.1 Considerações gerais sobre as entrevistas de P1:	176
6.2.2 Entrevistas semiestruturadas de P2:	177
6.2.2.1 Considerações gerais sobre as entrevistas de P2:	192
6.3 UMA VISÃO GERAL SOBRE OS DADOS: RECONFIGURAÇÃO DE CRENÇAS	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	210
ANEXO 1: PERGUNTAS GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	215
ANEXO 2: GUIA PARA ELABORAÇÃO DO AUTO RELATO.....	217

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a Linguística Aplicada (doravante LA) foi considerada uma área direcionada especificamente a questões relativas ao ensino/aprendizagem de línguas, sendo caracterizada como uma área de aplicação. Entretanto, tal entendimento vem sendo modificado e, hoje, ela já passou a ser considerada como uma área na qual se produz conhecimento. Vale destacar que tal produção de conhecimento se difere do entendimento de áreas nas quais se sobressaem a pesquisa e o conhecimento de base positivista, paradigma esse que valoriza a quantificação de dados e de resultados absolutos (MOITA LOPES, 2019).

Ao contrário do paradigma positivista, no paradigma de base interpretativista (no qual se baseia a LA), a observação do mundo depende diretamente das práticas sociais e dos significados construídos coletivamente. Assim sendo, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um sujeito ativo” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 32). Desse modo, a maneira como o pesquisador observa, organiza, seleciona e interpreta os dados faz parte da pesquisa em si.

Dentro dos temas abordados na área da LA, destaco a questão da formação de professores (inicial e continuada). No caso da minha pesquisa especificamente, trabalho com dois aspectos principais que norteiam minhas análises: formação inicial de professores de 2ª língua (L2¹) e crenças.

Há já inúmeros trabalhos acadêmicos (entre TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado) que tratam desses temas. Entre eles, destaco brevemente alguns que, a meu ver, dialogam com a proposta sobre a qual objetivo discutir neste texto. O primeiro deles é o estudo realizado por Halu (2010) que tem por objetivo investigar como se dá a formação continuada de um grupo de professores formadores atuantes em um núcleo de extensão de uma universidade pública. A pesquisa ocorre tendo por base as atividades de um grupo de tutoras na área de língua inglesa, atuantes como

¹ A escolha pelo uso do termo **2ª língua (L2)**, em detrimento de outras possibilidades, deu-se pelas circunstâncias da pesquisa: os participantes da investigação são alunos de Letras Inglês, ou seja, estão se formando como professores de inglês, mas um dos cenários em que a investigação ocorre é um programa de extensão no qual os alunos atuam como professores de português para falantes de outras línguas. Assim, parece-me que o termo L2 é o que melhor reflete tal realidade: os licenciandos vivenciam o contexto de ensino de uma língua tida como estrangeira no Brasil (inglês), mas também o ensino da língua portuguesa por falantes de outras línguas em situação de imersão (português).

professoras formadoras, baseando-se nos constantes questionamentos sobre sua prática. Em sua pesquisa, Halu (2010) levanta vários pontos interessantes, tais quais a validação do que se considera teoria e conhecimento na academia e o modo como essa constatação acaba interferindo em todo o processo de formação. Além disso, ela situa a importância da extensão na universidade como um espaço também produtor de conhecimento e de teoria.

Na mesma direção, mas centrado na área de formação de professores em português como língua adicional (PLA), encontra-se a pesquisa de Costa (2018). Seu objetivo é descrever e analisar práticas de formação e trajetórias de participação de professores de PLA no âmbito de um programa de formação de uma universidade pública.

Em sua pesquisa, o autor pontua como vem crescendo a publicação de trabalhos acadêmicos na área de formação de professores de PLA, destacando duas tendências predominantes: 1) pesquisas que oferecem matizes sobre **o que e como fazer** na formação de professores e 2) pesquisas que descrevem procedimentos adotados por seus autores/pesquisadores e, assim, entendendo-se esses processos de feitura e descrição de atividades como espaços de construção de conhecimento:

Há uma tendência bastante produtiva em trabalhos na área de PLA [português como língua adicional] na qual o autor/pesquisador parte de sua experiência como professor para a análise de suas ações, gerando reflexões e propostas de materiais didáticos. Nesses trabalhos, os autores são professores graduandos e pós-graduandos e estão também desenvolvendo pesquisa para trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado ou teses de doutorado, que focalizam sua própria prática ou a prática de um colega. É importante ressaltar que o registro sobre o trabalho feito convoca reflexão sobre o vivido, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, sendo esse registro em especial (TCC, dissertação, tese) também uma explicitação e produção de teoria, o que em si constitui uma experiência de formação (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Além do trabalho acadêmico como um texto analítico da prática, os trabalhos [...] pressupõem uma concepção de professor-autor de teoria e de instrumentos para o trabalho em sala de aula. (COSTA, 2018, p. 79-80).

O pesquisador concentra sua análise em trabalhos que tratam dos seguintes temas: produção de materiais didáticos, análise de instrumentos de avaliação, reflexões sobre recursos linguísticos, proposições de cursos específicos e propostas de programas de formação de professores e pesquisas sobre o mesmo tema. Com essa seleção, o autor revela seu posicionamento ao destacar iniciativas de formação que visam à prática didática como norteadora da produção de conhecimento e de teoria.

Seguindo a tendência apontada por Costa (2018), a presente pesquisa também centra seus esforços na tentativa de entender o modo como a experiência da prática didática se constitui como um espaço de produção e compreensão da teoria. Acredito que a dicotomia teoria e prática ainda se faz muito forte e presente em nossa compreensão do que seja formar professores, fato que se deve, em grande parte, pelo peso da tradição positivista em toda a estrutura acadêmica.

Outras duas pesquisas que também dialogam com a proposta na presente investigação são: Kuddies (2005) e Avila (2018). Ambas têm como tema principal a análise de crenças de professores. A primeira, mais antiga, trata de descrever e analisar algumas crenças de professores de inglês, tentando reconhecer a origem e os fatores de formação das crenças, bem como buscando entender a organização dos sistemas individuais das crenças dos participantes, relacionando-os com seus modos de agir em sala de aula. A segunda pesquisa, mais recente, busca compreender a relação entre as crenças de duas professoras de espanhol da rede pública em relação à avaliação de aprendizagem. Os estudos realizados pelas duas pesquisadoras têm por base uma abordagem contextual (BARCELOS, 2007), ou seja, não se limitando a catalogar um inventário de crenças dos participantes, mas entendendo as crenças como parte de um sistema complexo e conectado, cujos efeitos podem ser verificados em nossas formas de atuar no mundo.

Nos quatro exemplos citados, as pesquisas acontecem em espaços de prática de sala de aula, tentando entender os sujeitos professores como indivíduos autônomos e reflexivos. Meu interesse por esse tema já vem de longa data, desde a época de minha licenciatura em Letras Português-Espanhol. Minha formação inicial de professora foi marcada por muitas leituras teóricas a respeito dos diversos temas abrigados na grande área de Letras, mas pouquíssimos espaços onde eu tivesse contato com a prática de sala de aula efetivamente. Analisando tal dinâmica, pergunto-me como uma formação docente pode ser tão defasada justamente na atividade que será a base profissional do professor: as relações de sala de aula.

Já formada e atuando como professora em escolas de ensino regular e escolas de idiomas, fui aprendendo, na prática do dia a dia, a como identificar e trabalhar com minhas crenças, meus medos e meus anseios. Ao começar o curso de Mestrado em Letras, quatro anos depois de graduada, eu já tinha uma noção mais realista da sala de aula, já entendendo de forma um pouco mais consciente os processos que envolvem a tarefa de ensinar uma L2. Mas ainda assim, hoje, percebo que muitos elementos do meu

discurso teórico não dialogavam com a minha prática docente diária. A teoria que embasava minhas supostas concepções de língua e ensino/aprendizagem não se refletiam na minha prática real e cotidiana de sala de aula. Porém, eu não estava consciente dessa condição.

A experiência do Mestrado foi bastante enriquecedora para que eu pudesse entender melhor essa relação entre a minha prática e os conceitos teóricos nos quais eu pensava acreditar, uma vez que tive a oportunidade de transformar minha própria prática didática de sala de aula em meu objeto de estudo.

Um ano depois de obter o título de mestre, comecei a dar aulas em uma universidade pública e a participar regularmente de encontros de pesquisa. Dois anos depois, iniciei este curso de Doutorado em Estudos Linguísticos. Toda essa trajetória tem me ensinado muito sobre a importância do estudo de teoria articulado com a prática dentro de sala de aula.

Logo que iniciei meus trabalhos como professora do curso de Letras, recordo-me de uma reunião em que uma das queixas recorrentes entre meus colegas professores era a de que os alunos não liam os textos acadêmicos. Tal observação me fez recordar a estudante de Letras que eu tinha sido e de como eu sentia muita dificuldade e desmotivação em ler muitos textos teóricos que me faziam pouco sentido, uma vez que eu não encontrava um uso prático, de fato, para tanta teoria. Quero deixar claro, nesse ponto, que, hoje percebo que o problema não reside em pedir que os alunos leiam a teoria já estabelecida, mas minha crítica se refere à formação se restringir a essa etapa e de não haver uma preocupação em propiciar momentos de prática com o fim de ressignificar o que se estuda na teoria: em minha licenciatura, a maioria das aulas se dava por discussões teóricas em sala e tal configuração, para mim, nunca foi motivadora. Muitos conceitos estudados exaustivamente na teoria eu só vim a entender, de fato, quando fui para a sala de aula.

Recordo-me também de outra observação, feita por alguns colegas professores que, até hoje, para mim, é motivo de reflexão: segundo eles, os estudantes de Letras não entendiam que um curso de Letras é, essencialmente, teórico. Tal definição me leva a pensar: mas, afinal, o que entendemos por teoria? A teoria estaria restrita à leitura de textos acadêmicos? Um curso de Licenciatura em Letras não é um curso de formação de professores? Nesse sentido, o que entendemos por formar? Por ser professor? Que tipo de formação estamos tentando desenvolver? Entendemos a teoria pela simples leitura e

pseudo discussão de textos acadêmicos? A universidade seria o local onde se produz teoria e a escola regular onde se a aplica? Assim, estaríamos ainda, no século XXI, **treinando** professores que aplicariam técnicas de ensino, desenvolvidas por nós, pesquisadores?

Todos esses questionamentos vêm me incomodando muito e têm me feito refletir sobre a maneira como somos habituados a entender a teoria e a prática como uma dicotomia. Será que a produção de conhecimento se restringe à figura de um professor pesquisador que **conhece** a teoria e que tem condições de repassa-la aos seus alunos que, por sua vez, **receberão os conhecimentos** passivamente? Ou será que a teoria não pode ser fruto da relação estabelecida em sala de aula, entre professor de L2 e aprendiz, entre professor universitário e licenciando? Ao oportunizar espaços de reflexão dos professores e alunos-professores, questionando-nos constantemente a respeito de nossas próprias crenças acerca dos processos de aprender e ensinar L2, não estaríamos criando espaços também de produção de conhecimento, portanto, produzindo teoria?

Importante ressaltar novamente que não quero dizer, com essas colocações, que não devemos mais estudar, ler e discutir textos acadêmicos, mas tenho plena certeza de que não devemos nos restringir a esse tipo de abordagem apenas, culpando os alunos por não ler ou participar de discussões teóricas que, muitas vezes, dependendo do grau de maturidade no qual eles se encontram, não fazem nenhum sentido. A leitura e discussão é uma das etapas do processo que, em um mundo ideal, deveria ser acompanhada de momentos de prática didática, afinal, estamos formando futuros professores.

Por esses, e outros motivos, acredito que me interessei a trabalhar com licenciandos em Letras em um programa de extensão universitária chamada Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição na qual atuo como professora. Um dos objetivos desse programa tem sido oportunizar aos licenciandos a experiência prática de ensino de L2, por meio de diferentes atividades, entre as quais, destaco: observação de sala de aula; preparação e aplicação de aulas (sempre sob acompanhamento e orientação de um professor responsável); elaboração de materiais e sequências didáticas; encontros de discussão e leitura de textos teóricos.

Uma das atividades do programa é oferecer aulas gratuitas de português a estrangeiros (comunidades interna e externa: alunos ou não alunos da universidade). As aulas têm regime semestral e acontecem no período da noite, com carga horária de quatro horas semanais. O número de vagas e de turmas varia de acordo com o semestre em questão, mas em geral, são ofertadas de três a cinco turmas semestralmente.

Os acadêmicos participam das aulas de português como monitores (alguns são voluntários e outros têm bolsa auxílio) e, durante um semestre, frequentam regularmente uma das turmas. Eles são responsáveis por auxiliar o professor, em sala, na aplicação de atividades e, fora de sala, na preparação de material didático, eles também ajudam os alunos estrangeiros em diversas atividades em sala de aula. Além de participarem das aulas semanalmente, há um encontro de orientação que ocorre fora da sala de aula, em geral, uma vez por semana, para discutir temas relevantes da sala de aula².

Os sujeitos participantes desta pesquisa são dois licenciandos do curso de Letras Inglês. Na época em que os dados foram gerados, eles cursavam o 2º período da licenciatura e iniciaram sua participação como monitores voluntários.

O objetivo geral desta pesquisa é **fazer uma análise do processo de formação/desenvolvimento do aluno professor de L2 durante sua participação como monitor voluntário nas aulas de PFOL.**

Como objetivos secundários, elenco:

- 1) Analisar os efeitos da prática pedagógica propiciada pelo PFOL (programa de extensão) na formação inicial de estudantes de Letras Inglês;
- 2) Analisar de que modo os conceitos teóricos estudados no curso de Letras Inglês são ressignificados pelos licenciandos através da prática pedagógica;
- 3) Verificar de que modo as crenças dos monitores passaram por um processo de reconfiguração a partir das experiências vivenciadas na prática pedagógica, ao longo do semestre letivo.
- 4) Fazer uma autoanálise da minha figura dentro do processo, tentando entender de que modo a experiência tem efeitos também sob o meu papel como formadora.

² No capítulo 3, Contextualização da Pesquisa, há uma descrição bastante detalhada sobre o programa de extensão universitária PFOL, sobre os cursos e eventos organizados pelo grupo, bem como sobre a participação dos estudantes de Letras nas aulas de português.

Como perguntas de pesquisa, trazemos os seguintes questionamentos:

- 1) Depois da experiência do PFOL, como as crenças dos monitores sofreram alterações?
- 2) De que forma conceitos teóricos são ressignificados a partir da prática pedagógica?
- 3) De que maneira o PFOL, definido como um processo de formação de caráter interventivo, pôde auxiliar na formação profissional desses alunos?
- 4) De que modo eu me ressignifiquei como formadora a partir dessa experiência?

Para realizar as análises, além dos dados gerados (ver Capítulo 5, Metodologia), tenho por base alguns conceitos teóricos oriundos da concepção de professor reflexivo: prática didática e reflexão docente e também o conceito de Crenças.

No capítulo 2, Formação de Professores, exponho um breve panorama de vários entendimentos de formação docente ao longo das últimas décadas, separando-os em três momentos diferentes. Chamo a atenção para abordagem de professor reflexivo, enfocando na questão da prática didática na formação docente, bem como no processo de reflexão do professor. Relaciono tais entendimentos com a noção de aprendizagem situada, cujo conceito de aprendizado é entendido como uma prática social.

No capítulo 3, Crenças, posiciono-me em relação ao conceito de crenças por meio das concepções de variados estudos apresentados, detalhando as três abordagens de pesquisa na LA que envolvem o conceito de crenças: normativa, metacognitiva e contextual. Levanto a reflexão sobre a relação entre crenças, ação e aspectos contextuais e, por fim, trato da reconfiguração de crenças por meio dos processos interventivos de formação docente.

No capítulo 4, Contextualização da Pesquisa, exponho brevemente alguns dados sobre o ensino de PFOL no Brasil, detalhando o trabalho desenvolvido com o PFOL na universidade onde ocorre a pesquisa, bem como a concepção de língua como discurso que embasa este trabalho.

No capítulo 5, Metodologia, levanto algumas considerações metodológicas sobre a natureza desta pesquisa, localizando a LA como grande área do estudo, ressaltando suas características principais; esclareço meu entendimento por pesquisa qualitativa – abordagem utilizada nesta investigação; explico os motivos pelos quais

considero esta uma pesquisa sobre crenças, tendo por base a abordagem contextual; elenco as técnicas utilizadas para a geração dos dados para análise. Em seguida, exponho os objetivos principal e secundários, bem como as perguntas de pesquisa. E, por fim, explico detalhadamente como se deram os procedimentos de geração de dados.

No capítulo 6, Análise dos Dados, explico detalhadamente como foram desenhados os procedimentos de análises e apresento as análises realizadas, bem como as conclusões a que cheguei.

Por fim, nas Considerações Finais, respondo as perguntas de pesquisa e fecho minhas colocações com algumas provocações e novos questionamentos levantados por esta investigação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste trabalho, tratarei do tema formação inicial de professores de L2, levando em conta, principalmente, dois aspectos diretamente interligados: 1) a integração da prática e teoria ao longo de todos os períodos do curso de Letras e 2) o desenvolvimento de uma postura reflexiva do futuro professor e, conseqüentemente, a capacidade de tomar decisões em relação à ação diante das diferentes situações vivenciadas na prática docente.

Entendo que o segundo aspecto depende diretamente do primeiro, por esse motivo, ao longo do presente capítulo, tentarei trazer um aporte teórico suficientemente coerente para embasar tal posicionamento. Sendo assim, buscarei evidenciar diferentes entendimentos sobre a formação docente e de que modo e por meio de quais argumentos, esses diferentes modelos foram sendo aceitos ao longo do tempo, para então, definir a perspectiva que embasa essa pesquisa.

Pelo fato de a prática pedagógica, durante todos os períodos da formação inicial, ter lugar evidenciado em minha concepção, acredito que uma compreensão de formação baseada no currículo 3+1 (3 anos de estudos teóricos, seguidos de 1 ano de prática didática) não é capaz de proporcionar uma formação adequada ao futuro professor (GIMENEZ e CRISTÓVÃO, 2004; GIMENEZ, 2005; 2011; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010). Assim, acredito que será através do contato com a sala de aula e de todas as esferas do trabalho docente (planejamento, definição de objetivos, preparação de material didático, relacionamento entre alunos e professores) que o formando poderá desenvolver-se de modo mais pleno, buscando diferentes soluções para diferentes problemas por meio da reflexão constante, levando em conta que não existe uma fórmula ou método único e infalível para se lidar com a sala de aula (SCHON, 1992; 2000). Nesse sentido, entendo a formação de professores a partir da teoria de aprendizagem situada desenvolvida por Lave e Wenger (1991), na qual aprender é um ato social, que acontece na prática por meio da participação.

A fim de apresentar bases teóricas para meu posicionamento, o presente capítulo se divide da seguinte maneira: início fazendo uma breve retrospectiva em relação a diferentes entendimentos da função e formação docente ao longo das últimas décadas, em seguida, chamo a atenção para a perspectiva de professor reflexivo, ressaltando dois aspectos fundamentais: a integração prática/teoria e o desenvolvimento

de uma postura reflexiva. E, por fim, defino o conceito de aprendizagem situada, destacando a integração da teoria e prática nesta perspectiva.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS EM CONSTRUÇÃO CONSTANTE

A formação de professores vem sendo tema recorrente de vários estudos. Nas últimas décadas, tem havido uma preocupação crescente com as práticas adotadas nessa área. Em Gimenez (2011), encontra-se uma interessante retrospectiva que retrata os diferentes focos nos estudos dos últimos anos no que se refere à área de ensino de L2.

Segundo essa autora, na década de 1970, tiveram início os cursos de pós graduação na área de LA. Nessa época, o foco era o aluno e a língua como objeto de aprendizagem. Havia pouca atenção ao contexto ou sobre as características individuais dos sujeitos. Nos anos 1980, o foco passou a ser mais direcionado às habilidades de **uso da língua**, e as pesquisas sobre leitura ganharam maior destaque, bem como processos cognitivos associados à leitura. Na década seguinte, 1990, a atenção se volta aos sujeitos envolvidos na interação em sala. O professor ganha um foco muito maior, tanto em suas ações como em sua formação. Nesse cenário, as abordagens etnográficas ganham espaço e há uma forte tendência de dar voz aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dentro de sala de aula.

A partir de então, o foco dos estudos de ensino/aprendizagem de L2, na área de LA, passou a ser direcionado muito mais ao professor e à sua formação. Tal fato advém do entendimento de que as práticas de sala de aula do docente se relacionam com os processos formativos pelos quais ele passou (GIMENEZ, 2011). Nesse sentido, o estudo sobre a formação de professores ganha grande relevância na área de ensino de L2.

Para fins de tornar este texto claro e organizado, optei por apresentar algumas abordagens de formação docente, separando-as em diferentes subseções. No entanto, é importante ressaltar que elas não são tão facilmente classificáveis, nem representam momentos estanques, ou seja, com começo e fim facilmente demarcáveis, como pode parecer no texto. Na verdade, a história vai se contando na medida em que ela acontece, assim sendo, muitos conceitos são contemporâneos entre si e, muitas vezes, podem misturar-se, como veremos. Deixo esclarecido que não tenho o objetivo de classificá-los como bons ou ruins, meu intuito é tentar estabelecer uma linha temporal na área de

formação de professores a fim de buscar compreender de que modo os conceitos vão sendo construídos e organizados ao longo do tempo.

Assim, a separação que proponho consiste em três momentos:

MOMENTO 1: O professor segue instruções. Nessa subseção, parto da descrição de uma formação docente baseada na imitação (o instrutor diz como fazer e o aprendiz executa a ação conforme seu professor o orientou).

MOMENTO 2: O professor *versus* o pesquisador. Nessa subseção, descrevo uma formação baseada no estudo exclusivo da teoria e, depois, aplicação prática dos princípios teóricos aprendidos.

MOMENTO 3: O professor pesquisador de sua prática. Nessa subseção, agrupo várias perspectivas advindas de diferentes posicionamentos teóricos, mas que, para mim, indicam uma forte ruptura com o pensamento até então vigente. A maior diferença, a meu ver, é que, nessas novas formas de compreender o papel do docente, assume-se a importância do protagonismo do professor, dando-lhe o *status* de poder decidir sobre como agir em sala de aula, baseado em seus conhecimentos e em suas experiências.

Entendendo que o conhecimento é construído através do tempo e que nunca está acabado, assumo a postura de que ele é uma eterna série de tentativa/erro/reformulação. Assim sendo, parece-me fundamental fazer um passeio por diferentes autores que trazem diferentes visões da história dos estudos sobre formação de docentes. Meu objetivo, com isso, é apresentar um panorama mais abrangente em relação à visão da área.

2.1.1 Momento 1: O professor segue instruções.

A primeira perspectiva de formação à qual me deterei foi chamada por Wallace (1991) de artístico/imitação. Ela foi amplamente aceita até meados do século XX, e se baseava na figura de um mestre que ensina seus aprendizes. Tal ensino consistia em: o mestre dar as instruções, demonstrar a atividade e cabia aos alunos repetirem as coordenadas do professor. Segundo Wallace (1991), na década de 1990, então atualidade, um ensino como esse já não poderia mais existir, visto que nossa sociedade é extremamente dinâmica e, muitas vezes, os próprios alunos são capazes de ensinar o

professor, trazendo novas informações, conhecimentos e técnicas. Desse modo, essa perspectiva representa uma visão estática da aprendizagem: o professor sabe e ensina para seu aluno que aprenderá de acordo com as instruções do mestre.

Martinez (2007) se debruça sobre o tema da formação de professores em sua pesquisa de Mestrado e, para abordar as diferentes perspectivas em relação à formação de docentes, ela associa modelos de formação com concepções de ensino. A primeira relação traçada pela autora é a de professor técnico e educação tradicional. O professor técnico descrito pela autora nos parece muito similar ao modelo explicitado por Wallace (1991): imitação/artístico.

A pesquisadora faz uma análise da relação entre os diferentes métodos de ensino de L2 que marcaram o século XX (Gramática e tradução, Método direto e Método áudio lingual) e o papel do professor nesses diferentes métodos, bem como o que se esperava de sua formação e de sua atuação nesses diferentes contextos. Em todos os casos, o professor é visto como aquele que precisa aplicar a técnica, enquanto os alunos precisam seguir suas instruções para aprender e, se o método for seguido à risca, a aprendizagem ocorrerá.

A concepção de língua presente nessa fase não é explicitada, porém, se analisamos o modo como o ensino ocorre e o que se esperava do professor, é possível concluir que a língua é reduzida a um código a ser decodificado, sendo vista como livre de conflitos, carregando em si significados únicos e transparentes, sendo facilmente decodificada. Portanto, ela nada mais é do que um código, cujo aprendizado depende da transferência ou tradução de significados de uma língua a outra.

Nesse caso, a formação do docente tem como palavra chave **treinamento**. Não são levadas em conta as relações de poder existentes entre os envolvidos no processo de aprendizagem e os fracassos são consequências da incapacidade dos alunos ou do professor, nunca da ineficiência do método.

Não há, na literatura da área, indícios de discussões a respeito da concepção de língua, da função do ensino de LE e da formação de professores em nenhuma das discussões sobre os métodos até então citados [gramática e tradução, método direto e método áudio lingual]. O processo de ensino/aprendizagem parece, em minha leitura, ser caracterizado sempre como um processo simples, neutro e único para todos os envolvidos nele. Dessa forma, acredita-se que apenas o uso de determinadas técnicas a serem aplicadas em sala de aula seja a garantia para que a aprendizagem dos alunos ocorra com sucesso. (MARTINEZ, 2007, p. 64).

O primeiro método explicitado pela autora é o da Gramática e tradução, no qual o ensino se baseia na memorização de vocábulos, explicitação de regras gramaticais, formação de sentenças e exercícios de tradução. O professor que segue esse método precisa ser **treinado** para ensinar técnicas de tradução que levem o aluno a traduzir vocábulos e construir sentenças. Um bom docente é capaz de ensinar a seus alunos os significados **exatos** das diferentes sentenças. Nesse cenário, a formação de professores pode ser caracterizada como:

Formar um professor que atue como “aplicador” de um método requer então nada além de um bom, intensivo e repetitivo treinamento das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados pelo futuro professor em sua prática na sala de aula. Apenas sabedor das estratégias necessárias para aplicação do método, um bom professor garantirá o aprendizado efetivo de seus alunos. (MARTINEZ, 2007, p. 62).

Em seguida, a autora descreve o Método direto, no qual não se pode utilizar a língua materna, somente a língua alvo. Os significados são transmitidos através de gravuras e gestos. Acreditava-se que o uso intensivo da L2 faria com que o aprendizado ocorresse de forma natural. Trabalha-se com uma suposta interação em sala, enfatizando o uso oral da língua e, pela primeira vez, fala-se nas quatro habilidades (falar, escutar, ler e escrever). O professor ideal, nesse método, era aquele que mais se aproximasse ao falante nativo, assim, se ele tivesse boa proficiência linguística, conseguiria transmitir **naturalmente** a L2, sem precisar passar por qualquer formação específica, já que a única coisa que ele precisaria dominar seria a língua em si. Dessa forma, a formação de professores não seria assunto de grande relevância, já que o professor precisaria simplesmente ter boa proficiência linguística para expor a língua alvo aos seus alunos que, consequentemente, iriam aprendê-la naturalmente.

E, por fim, a autora cita o Método audiolingual que foi – e ainda é, em alguns lugares – muito utilizado. Nessa perspectiva, os alunos devem aprender através de diálogos e sentenças memorizadas. Apresenta-se, portanto, uma língua pronta que, para ser perfeitamente aprendida, deve ter como ideal a ser atingido a imagem do falante nativo. Acredita-se que a exposição a um **ambiente natural** de uso da língua será suficiente para que os alunos a adquiram, assim sendo, o uso da língua materna deve ocorrer o mínimo possível e os alunos devem memorizar as estruturas e diálogos.

Nesse contexto, a formação do docente consiste na

tarifa de treiná-lo como um falante competente, assim como os falantes nativos da LE [língua estrangeira]. Acredita-se que seja possível reproduzir estruturas linguísticas fixas, uma vez que o professor competente é aquele que usa tais estruturas previamente memorizadas e assim as transmite aos alunos, que podem então aplicá-las em situações idealizadas do cotidiano dos falantes nativos da LE. (MARTINEZ, 2007, p. 64).

Optei por agrupar no mesmo conjunto os modelos docentes apresentados por Wallace (1991) e por Martinez (2007) porque acredito que eles nos remetem à imagem de **um professor que deve simplesmente seguir instruções**. Não é necessário preocupar-se com pensar em sua prática, mas sim adotar posições já previamente testadas e supostamente comprovadas. Na verdade, quanto menos autônomo for o professor melhor, pois assim não se corre o risco de o método utilizado ser “prejudicado” por ineficiência do docente.

Se refletirmos sobre o método audiolingual, veremos que já começa a surgir a ideia de uma teoria por trás do ensino de L2: condicionamento, assim como a língua começa a ser entendida como um conjunto de estruturas a ser ensinada. A próxima fase, descrita no momento 2, traz noções mais explícitas sobre o que é saber uma língua e como se aprende uma língua se comparada ao método áudio-lingual. No entanto, é importante deixar claro que esses momentos coexistem e podem ser influenciados um pelo outro. Assim, seria impossível demarcar um momento exato do que seria uma possível mudança de paradigma. Como pontuado no começo do capítulo, por vezes, os conceitos se misturam ao longo da história.

2.1.2 Momento 2: O professor *versus* o pesquisador

Contrapondo-se à ideia de imitação/treinamento evidenciada na perspectiva anterior, Wallace (1991) nos apresenta um segundo modelo de formação, chamado por ele de **aplicação de ciência**. A diferença, nesse formato, é que o professor passará por uma formação teórica e, depois, será exposto à prática. Assim sendo, a instrução profissional se dará no seguinte sentido: parte-se sempre do conhecimento científico/acadêmico tradicional, depois esse conhecimento é aplicado às situações práticas sob supervisão, como em um estágio. Nesse molde, sempre haveria a possibilidade de formação continuada, o que garantiria a atualização em relação aos conhecimentos teóricos.

Embora, atualmente, esse modelo seja considerado inadequado pela LA, muitos cursos de Letras ainda se baseiam nesse formato para formar professores de L2 através da fórmula 3+1, ou seja, os 3 anos iniciais do curso são dedicados ao estudo da teoria e o ano final é dedicado à aplicação da teoria através da prática (GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004).

Wallace (1991) pontua que deriva desse modelo a ideia de que há os profissionais responsáveis por produzir o conhecimento/teoria e outros profissionais que são aqueles que devem aplica-lo. Ele chama a atenção para a diferença no *status* desses profissionais, uma vez que aqueles têm muito mais prestígio do que estes, havendo, inclusive, diferença de local de trabalho entre eles (universidade *versus* escola).

Pérez Gómez (1992) também descreve um modelo similar a esse, chamado por ele de **professor como técnico-especialista**. O técnico-especialista aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico e aprendidas em sua formação. De acordo com Pérez Gómez (1992), esse entendimento deriva do positivismo, que compreende a atividade profissional como instrumental, dirigida para a solução de problemas. Nessa visão, tem-se muito claramente a divisão entre a teoria e a prática, conservando-se uma relação de subordinação desta em relação àquela.

O estudioso ressalta que o professor técnico-especialista revela uma visão bastante simplista e linear do processo de ensino, uma vez que, nessa concepção, o docente é aquele que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado. A formação desse profissional, sob esse paradigma, tem duas fases: primeiro, adquirem-se todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da função, e, na segunda fase, esses conhecimentos são postos em prática de forma real ou simulada.

Halu (2010) descreve o modelo chamado por ela de técnico racionalista a partir de uma concepção de conhecimento para a prática. Nesse sentido, há uma divisão muito bem demarcada entre prática e teoria, sobressaindo-se duas figuras com funções e posições diferentes: o professor e o pesquisador. Nessa concepção, a tarefa de ensinar é vista como inferior à de pesquisar, tal fato se explica pela razão de que o ensino é entendido como repetição do que já foi feito, uma vez que a educação se baseia na ideia de transmissão de conhecimento. Nesse sentido, não há qualquer relação com a formação da autonomia, nem se exige do professor um posicionamento político ou ideológico. O pesquisador, que seria o responsável por produzir conhecimento, não atua

em sala de aula. Seus estudos ocorrem em ambientes controlados, sem existência de conflitos, portanto, não há estudos no ambiente de sala de aula efetivamente. Desse modo, o pesquisador pode seguir a lógica científica tradicional da observação, descrição e análise sem haver interação entre ele e o objeto de estudo. Assim, nessa visão, o professor é descrito da seguinte maneira:

A imagem de professor que emerge é a de usuário – e não a de gerador, do conhecimento. A atitude esperada desse professor usuário é a de se manter atualizado com relação a práticas experimentadas com sucesso e cético quanto a práticas ou ideias que não estão garantidas pela pesquisa científica. Nessa concepção, acredita-se que “saber mais (por exemplo, mais da disciplina, mais teoria educacional, mais pedagogia, mais estratégias instrucionais) leva mais ou menos diretamente a uma prática mais efetiva” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 254), desde que o professor se mostre capaz de aplicar na sala de aula essa base de conhecimentos. (HALU, 2010, p. 83).

Apesar de, atualmente, ser considerado ultrapassado, para a época, a perspectiva técnico racionalista trouxe avanços: pela primeira vez, o trabalho do professor recebeu uma teorização e foi entendido de modo mais profissional. Até então, a função do docente carregava uma visão muito mais empírica, entendendo-se não ser necessária nenhuma preparação do profissional para a tarefa de ensinar (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Porém, uma das limitações apontadas pelo autor é o entendimento fragmentado existente entre teoria e prática: sendo aquela a base desta. O autor critica essa ideia levantando o fato de que, na prática da vida real, não existem problemas isolados para os quais seja possível preparar-se, mas sim, existem situações problemáticas que são casos únicos e que não se enquadrariam em categorias elencadas pela teoria ou pelo estudo da técnica. Assim sendo, o pesquisador bem coloca que não existe uma teoria ou técnica única que seja capaz de abarcar todas as situações possíveis com as quais o professor será confrontado em sua prática.

Analisando essa perspectiva de formação docente, é visível que surgiu uma necessidade de embasar as ações em sala de aula por uma teoria mais complexa. Anteriormente, o professor deveria seguir instruções pré estabelecidas e já era suficiente. Parece, então que houve um avanço, uma vez que, nesta perspectiva, o docente *estuda* para exercer sua profissão e, não simplesmente repete uma fórmula.

Entretanto, há um abismo entre a teoria estudada por professores e a prática do cotidiano de ensino. Os responsáveis por **fazer teoria**, geralmente, não conhecem a realidade da sala de aula e, mais uma vez, os professores são vistos como indivíduos que devem seguir instruções e repetir em sala o que outros lhes disseram que funciona, mesmo que a prática do dia a dia lhes mostre que tal posicionamento é incoerente.

Também há uma pequena mudança em relação à concepção de língua. Anteriormente, vista como um código a ser decodificado e, assim, simplesmente traduzido de uma língua a outra, agora, passa-se a compreender a língua como um sistema organizado em partes e funções linguísticas. Porém, ainda não há qualquer reflexão a respeito das relações discursivas da língua: sua natureza dialógica ou as relações de poder que permeiam as situações de fala.

2.1.3 MOMENTO 3: O professor pesquisador de sua prática.

Nessa subseção, apresento os seguintes entendimentos de formação: professor reflexivo; professor crítico-reflexivo; professor intelectual agenciador e letramento crítico. Resolvi alocá-los nesta subseção porque entendo que, ao contrário dos anteriores, eles apresentam uma diferença tanto em relação à visão que se tem do professor, como à concepção de língua. Enquanto nos outros formatos, apresenta-se o docente como aquele que receberá o conhecimento passivamente, tendo que sempre manejá-lo da maneira que lhe é indicado e repassá-lo a seus alunos, a partir das décadas de 1980 e 1990, começam a surgir entendimentos distintos sobre o papel e as atribuições do professor. Da mesma forma, passa-se a se questionar, pela primeira vez, o que se entende por língua, ou seja, começa a ser problematizado o conceito de concepção linguística. A princípio, entendida como instrumento comunicativo até ser compreendida como discurso³.

Johnson (2016) descreve os professores sob duas perspectivas: professor fazedor e professor pensador. Parece-me que, a partir deste momento, começa a ser desenhada a imagem do professor pensador. Concomitante aos novos entendimentos de formação docente que vão sendo levantados e investigados, um movimento parece

³ O conceito de língua como discurso, que é o utilizado para embasar esta pesquisa, será melhor abordado no capítulo 4: Contextualização da Pesquisa.

marcar esse período no que se refere à formação de professores de L2: a virada social da linguística.

Figueiredo (2018) relata que, até os anos 1990, predominavam os estudos sobre aquisição de L2 baseados em uma perspectiva cognitivista somente, desprezando-se a natureza social da linguagem. O autor se refere aos trabalhos *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*, de 1997 e *The social turn in second language acquisition*, de 2003 respectivamente de Firth e Wagner; Block, como marcos da virada social nos estudos de aquisição de L2. A virada social, ocorrida entre final dos anos 1990 e início dos anos 2000, ampliou os estudos da área para uma nova maneira de se entender a aquisição de L2, como o próprio nome já indica, dando maior atenção ao caráter social da língua e da comunicação.

De acordo com Figueiredo (2018), no primeiro estudo, *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*, pontua-se de modo negativo o fato de que o aprendizado de L2 seria compreendido como um esforço do aprendiz para assemelhar-se o máximo possível a um ideal de falante nativo, desconsiderando-se, assim, que a comunicação não depende de um suposto nível de proficiência perfeito e que a comunicação geralmente acontece ainda que o aprendiz de L2 não se aproxime do modelo de falante nativo ideal. No segundo estudo, *The social turn in second language acquisition*, publicado posteriormente, pontuava-se que não se tratava de descartar a perspectiva cognitivista dos estudos de aquisição de L2, o problema era restringir-se a ela e ignorar a perspectiva social da língua. Trata-se de entender todo o processo de aquisição de L2 de modo complexo e mais amplo, a partir de ambas perspectivas (cognitiva e social) de modo equilibrado.

No campo de aquisição de L2, o período da virada social representou um novo modo de compreender a língua, o processo de ensino/aprendizagem e o papel do professor. De acordo com Johnson e Freeman (2001), sob uma perspectiva cognitivista, a concepção de ensino/aprendizagem se baseava na ideia de transmissão de conhecimento. A partir dessa visão, a aprendizagem seria linear e organizada hierarquicamente e não teria relação com o contexto social, mas se trataria de um processo interno do indivíduo. Já, a aprendizagem, sob a perspectiva social, é um processo complexo e co-construído entre os envolvidos, no qual vários fatores estão interligados, tendo o contexto influência fundamental.

A ideia de que a aprendizagem é situada socialmente, contrapondo-se à ideia de que ela seria um processo exclusivamente cognitivo e individual, foi desenvolvida por Lave e Wenger (1991). Para tanto, os autores se basearam na teoria da aprendizagem situada⁴ que tem sua base nos estudos de Vygotsky, concebendo o processo de aprendizagem como fruto de interação social entre os envolvidos. Essa perspectiva tem por base principal a ideia de que, para haver aprendizagem, é necessário haver interação por meio da participação em determinadas práticas sociais de determinado grupo ao qual o sujeito deseja inserir-se. Segundo Lave (1993), nas teorias de ação situada, não se separam ação, pensamento, sentimento, valor e suas formas histórico culturais.

Da mesma maneira, a linguagem passa a ser compreendida de modo diferente do que até então. Pedroso (2012) afirma que houve uma redefinição da língua associada à arbitrariedade, imprevisibilidade e contextualidade próprias da interação humana. Segundo o autor, a partir dessa nova compreensão, passaram-se a reconhecer, pouco a pouco, a influência de componentes históricos, culturais, sociológicos, cognitivos e ideológicos nos estudos relacionados à linguagem. Da mesma forma, Johnson (2016) afirma que, em uma perspectiva cognitivista – dominante na época – a língua era concebida como estável, neutra e formada por um sistema hierarquicamente organizado entre níveis fonológicos, sintáticos, morfológicos e pragmáticos. Já em uma perspectiva social, a língua é fluida, dinâmica e instável.

Assim, essa nova forma de conceber a língua, levando em conta sua natureza social ganha grande relevância e novas perspectivas de estudos começam a surgir, bem como diferentes métodos de pesquisa começam a ser utilizados, tais como entrevistas, relatos, biografias, dando-se maior visibilidade a estudos etnográficos sob uma abordagem qualitativa interpretativista (FIGUEIREDO, 2018). Tais mudanças também tiveram reflexos na formação de professores de L2. Se o papel do professor passa a ser entendido de outra maneira, é natural que também o seu processo de formação passe por novos olhares.

Figueiredo (2018) apresenta, então, várias perspectivas teóricas que foram ganhando relevância, e ainda estão em processo de desenvolvimento, a partir dessa nova compreensão. A seguir apresentamos de modo bastante resumido as principais delas, de acordo com Figueiredo (2018):

⁴ O conceito de aprendizagem situada será melhor abordado posteriormente.

-Teoria sociocultural: baseada nos estudos de Vigotsky. Tem como base da noção de aprendizagem a interação entre os envolvidos. Conceitos como mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal são levantados;

-Teoria da complexidade: fala-se dos vários fatores que fazem parte do processo de ensino de L2. Essa teoria utiliza várias outras teorias, inclusive a sociocultural. O processo de ensino/aprendizagem é entendido de modo não linear, mas como um caminho de avanços e recuos constantes, de altos e baixos;

- Língua e identidade: problematizam-se as relações de poder e a sua influência para a aquisição de L2. Conceitos como investimento (opondo-se à motivação), comunidades imaginadas (expectativas, pertencimento de grupo, identidades) são importantes.

- *Language socialization*: também trata de questões ligadas à identidade e às relações de poder, mas o entendimento de aprendizagem é diferente. Sendo observados outros fatores como cultura e diferentes tipos de conhecimentos. Sua origem está na antropologia.

- *Conversation analysis*: sua premissa principal é desenvolver a competência interacional em diferentes eventos comunicativos. Trata da língua em contextos reais de uso.

Percebe-se, desse modo, que nesse período, entre os anos 1990 e 2000, a área de ensino de L2 passou por mudanças significativas trazendo à tona a problematização de vários fenômenos, tais como: concepção de língua, de ensino/aprendizagem, de processos formativos de docentes. A sala de aula, pela primeira vez, passa a ser vista como um ambiente repleto de interação entre o sujeito professor e o sujeito aluno. O professor, nesse ambiente, deve dar diferentes respostas, sendo exposto a diferentes tipos de interação a todo momento. Assim sendo, é impossível prever ações somente através de aportes teóricos ou treinar esse profissional para todas as situações possíveis dentro de sala de aula. Dessa maneira, uma formação pautada em estudo da teoria e, posterior aplicação prática, já não seria mais suficiente dadas as novas formas de compreender todos os fatores que envolvem a natureza do ensino de L2.

Até então, como vimos, a formação do professor era baseada no estudo da teoria e posterior aplicação prática. As figuras do professor e do pesquisador eram claramente separadas. Porém, as ideias da virada social trouxeram a necessidade de se

repensar a formação e prática pedagógica no que se refere ao ensino de L2 e formação dos docentes da área.

Concomitante ao movimento da virada social, situado na LA especificamente entre os anos 1990 e 2000, começam a ganhar força os estudos de Donald Schön sobre a necessidade de oportunizar momentos de prática e reflexão durante toda a formação profissional (não só de docentes, mas em diferentes áreas). Nessa perspectiva, questionava-se a eficácia dos entendimentos de formação profissional baseados no estudo exclusivo da teoria para, nos períodos finais do curso, promover-se a prática por meio de estágios supervisionados (WALLACE, 1991). Essa nova abordagem desenvolvida por Schön foi amplamente estabelecida como formação profissional reflexiva.

Sobre a formação docente especificamente, Donald Schön começa a chamar a atenção para a necessidade de desenvolver no aluno-professor sua capacidade de reflexão, que seria o constante questionamento em relação às atitudes e posições tomadas em sala de aula. Nessa visão, a prática (conhecimento prévio) e o conhecimento teórico devem ser articulados em momentos de prática e posterior reflexão (WALLACE, 1991). Em comparação aos modelos anteriores, nos quais havia uma grande valorização da teoria, vista como direcionadora da prática, o modelo reflexivo coloca em evidência a necessidade de uma formação na qual se articulem prática e teoria em um nível de igual importância e visibilidade ao longo de todo o curso de formação inicial docente.

Dessa forma, ao observar o panorama dos anos finais da década de 1990, teremos dois grandes movimentos ocorrendo concomitantemente. Ambos tiveram grande influência na área de formação de professores de L2:

1) nos estudos sobre aquisição de L2, podemos definir a virada social como um grande marco na área. Sendo esse um momento no qual se questiona a validade de estudos com perspectiva unicamente cognitivista, contrapondo-se a esse paradigma a necessidade de se apresentar uma perspectiva também social. A partir desse novo ponto de vista, as concepções de ensino, de língua e de formação docente passam a ser reconfiguradas, dando-se visibilidade ao contexto sócio-cultural de alunos e professores em todo o processo de ensino/aprendizagem de L2. Entendendo-se que o processo cognitivo existe por meio da interação social.

2) o surgimento de um novo entendimento de formação profissional, profissional reflexivo, que se contrapõe à compreensão vigente de formação (estudo da teoria e posterior aplicação prática). Entendendo que um dos motivos pelos quais esse novo entendimento se diferencia do anterior seria por ver a importância de se propiciar a articulação equilibrada entre prática e teoria desde o começo do curso, por meio de uma postura constantemente reflexiva.

Parece-me que ambos os movimentos, tanto a virada social como o surgimento do profissional reflexivo, têm convergência principalmente no que se refere **ao lugar da prática na formação docente**. A meu ver, parece-me coerente afirmar que ambos são resultados de uma tendência de se pensar a formação de modo diferente do que vinha sendo feito até então (estudo exclusivo da teoria e posterior aplicação prática: teoria direcionando a prática). Assim, é possível afirmar que eles podem representar a necessidade sentida pelos indivíduos diretamente relacionados aos processos formativos de dar mais espaço à prática no ambiente formativo.

Com o intuito de fortalecer essa relação por mim estabelecida, contraponho duas perspectivas de ensino levantadas por Johnson e Freeman (2001), estudiosos da área de aquisição de L2: a de transmissão de conhecimento e a situada sócio historicamente. Na formação de professores de L2, a partir da perspectiva de ensino como transmissão de conhecimento, acredita-se que, através da leitura de textos teóricos e da explicitação de métodos de ensino, os futuros professores teriam uma formação que lhes garantiria saber como agir em quaisquer situações e em quaisquer contextos. De acordo com eles, tal perspectiva carrega a ideia de que o conhecimento é um processo psíquico sem relação com o contexto social. Por isso os saberes são vistos como objetos abstratos que devem ser estudados primeiramente e, depois, transferidos para o mundo real.

Já na outra perspectiva apresentada por eles, a social, o conhecimento não é transmitido, mas é construído de modo complexo a partir de vários elementos, sempre levando-se em conta o contexto sócio histórico como um dos critérios definidores das ações do professor. Os pesquisadores definem a formação dos professores de L2 como um processo complexo que ocorre a longo prazo e que depende da relação de uma série de elementos, tais quais: 1) experiência do professor como aprendiz de L2; 2) experiência profissional como professor de L2; 3) valores e crenças pessoais do docente e 4) seu conhecimento teórico. A relação complexa desses elementos resultará no modo

de agir do professor. Assim, os autores destacam a importância da experiência prática no processo de aprendizagem. De acordo com eles, o aluno professor precisa ter contato com a sala de aula real, com estudantes reais e com professores colegas reais. Mais do que isso, ele precisa estar ciente de que a sua formação não termina na universidade, mas que ela vai sendo construída ao longo do tempo por meio de sua vivência em diferentes contextos, com diferentes colegas e com diferentes estudantes em diferentes situações de aprendizagem.

Com ideias semelhantes no que se refere à relevância da prática na formação docente, Schön (1992) chama a atenção para a necessidade de desenvolver nos professores a sensibilidade para refletir sobre sua prática. Segundo ele, um professor que só tenha conhecimentos teóricos não poderá auxiliar muito o seu aluno, pois é por meio da prática e da reflexão sobre as situações ocorridas na sala de aula que o professor pode elaborar estratégias para atingir seu objetivo de ensino. Todo esse processo deve prever um atendimento individualizado a cada estudante, respeitando-se suas limitações e suas características pessoais no processo de aprendizagem.

Para atingir tal objetivo, Schon (1992) descreve dois movimentos que envolvem a prática docente: 1) **reflexão na ação** e 2) **reflexão sobre a reflexão na ação**. O primeiro movimento, **reflexão na ação**, consiste em o professor poder escutar e ver seu aluno de modo individualizado, entendendo que pessoas diferentes aprendem de modos diferentes e têm graus de dificuldade diversos. A partir desse entendimento por parte do docente, ele passaria por quatro momentos, de acordo com o autor.

No primeiro, o docente sempre mantém uma postura de abertura para escutar e ver seu aluno, podendo ser surpreendido por constatar que o aluno não consegue realizar ou entender uma tarefa ou um conteúdo. No segundo momento, o professor reflete sobre a situação, buscando entender por que e de que modo ele próprio se sentiu surpreso, pensando sobre o que o aluno disse ou fez e na dificuldade que demonstrou. No terceiro momento, o docente tenta reformular seu modo de agir perante a situação a fim de tentar compreender os motivos pelos quais o aluno demonstrou dificuldades. No quarto e último momento, o professor testa sua hipótese e tenta agir de modo a auxiliar seu aluno para que ele possa compreender seu raciocínio.

Reforçando a ideia de que não se trata de uma mera técnica de atuação do docente, nesse paradigma, há uma preocupação muito maior em investigar o modo como o professor resolve seus conflitos de sala de aula diariamente e o modo como

integra seu conhecimento científico e suas ações em sala. Uma vez que cada situação com a qual o professor se depara é única, não existe, portanto, uma fórmula dizendo como agir, a decisão sobre como agir dependerá do próprio professor, através de seu poder de reflexão sobre a circunstância. Sobre essa questão, Pérez Gómez (1992) explicita:

O êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (YINGER, 1986). Esta capacidade, também denominada conhecimento prático, é analisada em profundidade por Schön (1983, 1987) como um processo de reflexão-na-ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. A vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104).

O segundo movimento descrito por Schon (1992) que sucederia a reflexão na ação seria a **reflexão sobre a reflexão na ação**. Segundo o autor, nesse caso, depois de terminada a aula, o professor lançaria um olhar retrospectivo sobre toda a situação vivenciada em sala. Trata-se de o professor refletir, depois de sua aula, no modo como lidou com o acontecimento e como encaminhou suas ações para resolver a questão. De acordo com ele, esse processo também se caracteriza como uma ação.

Zamboni (2013) caracteriza o processo de **reflexão sobre a reflexão na ação** como a reflexão que guia a ação: o professor vai refletindo sobre as diferentes possibilidades de tomada de decisão e vai, cada vez mais, aperfeiçoando sua análise da situação. Trata-se, portanto, da resignificação da figura do docente cuja atuação tem um caráter muito mais ativo, ocupando lugar na produção de conhecimento. De acordo com a autora, a docência é dinâmica por sempre apresentar situações inesperadas e imprevistas que exigem do professor uma constante reflexão para realizar sua prática.

A diferença básica entre os dois movimentos descritos é que no primeiro, **reflexão na ação**, a reflexão ocorre durante a prática e tem efeitos imediatos, já no segundo movimento, **reflexão sobre a reflexão na ação**, a reflexão ocorre depois da prática e tem um efeito a longo prazo. Segundo Schön (1992), a chave para que os professores reflitam **na e sobre** a ação é a experenciação da prática já em sua formação. Ele cita os exemplos dos *ateliers de designer*, nos quais os aprendizes começam a desenhar antes mesmo de saber exatamente o que estão fazendo. Esse movimento em

conjunto com um orientador mais experiente ao seu lado garante que ele vá aprendendo enquanto faz.

Na área da LA, a ascensão da prática reflexiva leva a um questionamento de vários métodos de ensino de L2, surgindo a ideia de que nenhum método pode ser considerado 100% eficaz e adequado para o aprendizado de L2. Assim, começam a surgir as discussões a respeito do pós método⁵.

Dessa maneira, a formação reflexiva pode representar um modo de atuar do professor que o possibilita sempre a optar pela melhor alternativa de acordo com a situação pela qual ele passa sem, necessariamente, prender-se a um método específico, visto, em geral, como perfeito.

Desse modo, podemos ver que o modelo de formação reflexiva apresenta uma concepção formativa em que o professor torna-se um pesquisador de sua própria prática, buscando apropriar-se da teoria e confrontando-a com seus saberes, crenças e experiências, em um processo reflexivo que objetiva a compreensão e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, em uma perspectiva que alia o conhecimento gerado pelo professor em seus contextos profissionais de atuação ao conhecimento teórico e produzido tanto academicamente quanto pelo próprio professor, que se torna pesquisador de sua própria prática. (ZAMBONI, 2013, p. 34).

Recapitulando os três momentos de formação docente apresentados até agora, temos os seguintes modelos de formação: 1) imitação/artístico; 2) ciências aplicadas/técnico-racionalista; 3) reflexivo. É possível identificar que há diferentes compreensões do modo como prática e teoria se relacionam nos diferentes espaços formativos. No primeiro caso – imitação – a teoria não é mencionada. Cabe ao professor demonstrar e ao aluno imitar, a única preocupação seria seguir perfeitamente as instruções. No segundo modelo – racionalidade técnica – vê-se a necessidade de basear-se em uma teoria para ensinar línguas. Assim sendo, temos uma ruptura: de um lado, o ensino formal (aquele da escola, da universidade que se pauta em estudos e teorias

⁵ A pedagogia do pós método foi desenvolvida pelo indiano B. Kumaravadivelu, que levantou a discussão sobre a validade do conceito de método, uma vez que tal conceitualização indica que há um modo certo e preciso de se aprender línguas que vale para todas as pessoas em todas as partes do mundo, sem haver qualquer preocupação com as complexidades do ensino de L2, tais como: a cognição de professores e alunos; as necessidades e contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas, entre outros. Nesse sentido, um dos princípios do pós método é a autonomia dos professores e aprendizes para buscarem soluções mais convenientes para seus objetivos específicos, não sendo necessário seguir um único método a risca. Para tanto, indica-se a necessidade de o professor envolver-se em um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação (VIEIRA ABRAHÃO, 2015).

científicas) e de outro lado, o ensino informal (aquele que acontece pela prática diária, pela imitação de alguém mais experiente). Nessa fase, portanto, percebe-se a demarcação entre teoria e prática, sendo esta, supostamente, sustentada por aquela. Assim sendo, compreende-se que, para aprender, seria necessário primeiro conhecer a teoria para, então, utilizá-la na prática. E, por fim, o modelo da prática reflexiva que ganhou muita visibilidade desde o fim dos anos 1980 e foi visto como tendência mais moderna para a formação de professores na época, ainda sendo amplamente discutido na atualidade, muitas vezes, redirecionado e utilizado como base de estudos.

Os estudos sobre a prática reflexiva na profissão de docente estabeleceram, pela primeira vez, a necessidade de se formar profissionais a partir da prática durante toda a sua formação, a fim de desenvolver nos aprendizes o hábito de refletir durante e após suas ações em sala. Para tanto, seria fundamental propiciar uma formação baseada na prática articulada à teoria e não separada, como previa o modelo da racionalidade técnica.

Com a formação de professores pensada nos moldes da prática reflexiva, o Brasil passa a adotar uma postura sociopolítica de formação, entendendo-se a educação como uma prática social, inserida em um contexto situado sócio historicamente. No entanto, começam a surgir críticas a esse modelo. Zamboni (2013) destaca uma lacuna criada por essa nova perspectiva de formação em ascendência no Brasil: é necessário ter muito cuidado no que se refere à formação nesses moldes. Uma vez que a tendência dos programas de formação inicial e continuada pode ser a de dizer ao professor **como ensinar/refletir**, corre-se o risco de repetir as características dos modelos anteriores que figuravam o professor como aquele que segue instruções (seja de métodos/treinamentos ou de teorias) (ZAMBONI, 2013).

Além disso, pelo fato de ocuparem destaque em muitos programas de formação inicial e continuada, os termos **reflexão** e **professor reflexivo** passaram a ser utilizados de modo tão intenso que houve um esvaziamento dos conceitos, o que acabou resultando em uma definição de reflexão reduzida a qualquer tipo de pensamento (CONTRERAS, 2012; ZEICHNNER, 2008). Pimenta (2002) chama a atenção para o fato de que o termo reflexivo, sendo uma característica de todo o ser humano, acabou confundindo-se entre o adjetivo, inerente à condição humana, e o conceito teórico ao qual se referia Schön.

Outra crítica recorrente é que a reflexão não poderia limitar-se à sala de aula, nem ser encerrada unicamente no professor. Seria necessário romper o ciclo vicioso formado por detectar problemas e não haver meios reais de resolvê-los, além de soluções imediatistas e pontuais (CONTRERAS, 2012). No mesmo sentido, Zeichner (2008) descreve os programas de formação reflexiva docente com foco único nas reflexões dos professores, excluindo-se completamente o contexto no qual esses profissionais atuam e na influência direta desse ambiente no seu trabalho. O autor fala do viés individualista dado ao trabalho docente, impossibilitando qualquer confrontação e transformação do sistema vigente.

Nessa direção, Zeichner (2008) critica a responsabilização extrema sobre o docente, ficando a seu cargo refletir e gerar mudanças em sala de aula. Porém, essa incumbência seria completamente impossível de ser efetivada, uma vez que o professor se encontra dentro de um sistema e deve obedecer regras impostas por uma instituição, exercendo uma série de tarefas burocráticas.

Assim, as críticas começaram a se direcionar para a necessidade de, antes de tudo, conscientizar os docentes de sua condição através de uma **reflexão crítica** e não de uma mera reflexão sobre suas ações em sala. Contreras (2012) fala da necessidade de levar os professores a olhar mais além para entender a grande estrutura à qual estão submetidos e como ela influencia seu trabalho. Ele define o que seria a reflexão crítica da seguinte maneira:

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano. São essas práticas de dominação, e as distorções ideológicas realizadas pelos próprios participantes em sua sustentação, que uma reflexão libertadora pretende modificar. Isso requer uma crítica rigorosa dos modos de pensamento e de ação, para identificar a forma pela qual foram ideologicamente distorcidos, bem como uma busca de novas possibilidades que superem essas deformações e nos permitam realizar formas de viver mais racionais, justas e satisfatórias (Carr e Kemmis, 1988). (CONTRERAS, 2012, p. 181).

Pimenta (2002) corrobora essa afirmação, levantando o fato de que os professores precisam estar conscientes sobre as implicações sociais, econômicas e políticas do ato de ensinar.

A partir desse tipo de oposição à formação do professor reflexivo, começa a surgir a abordagem de formação do **professor crítico-reflexivo**. Martinez (2007) relaciona tal abordagem de formação à educação emancipadora. De acordo com a autora, há algumas diferenças entre o professor reflexivo e o crítico-reflexivo, cujo surgimento se dá a partir de três pilares que sustentam esse formato de formação docente. O primeiro deles são os estudos de Paulo Freire e suas considerações sobre educação bancária: sustenta-se a ideia de que a escola deve ser um local de libertação do oprimido, e não um espaço de reafirmação da cultura dominante. O segundo pilar é a importância da reflexão proveniente dos estudos de Donald Schön: a imagem do professor como aquele que pensa sobre a educação e que busca encontrar a solução para os seus problemas tendo a consciência de que não existe uma fórmula pré determinada, mas que cabe ao docente analisar cada caso e encontrar as respostas devidas. Não se trata, portanto, de aplicar técnicas, mas de analisar e refletir sobre as situações e tomar decisões em relação a cada situação. E, por fim, o último pilar seria o surgimento do professor pesquisador. Ou seja, a pesquisa passou a fazer parte do cotidiano da escola, sendo o pesquisador o próprio docente, que é o indivíduo envolvido diretamente com o ato de ensinar. A ideia de que a teoria seria feita separada da prática revela a visão de que a prática consiste em reproduzir um modelo já definido e que não envolve criação. Contribuindo com esse novo paradigma, temos a LA que passou a ver o professor como aquele que não simplesmente aplica teoria, mas que também a produz (MARTINEZ, 2007).

A visão descrita por Martinez (2007) é encontrada em alguns autores (entre eles: CONTRERAS, 2012; ZICCHENER, 2008, PEREZ GOMEZ, 1992; PIMENTA, 2002) que passam a levantar críticas ao modelo de professor reflexivo e defendem a ideia de um modelo de formação de professor que levasse à emancipação docente.

Pimenta (2002), ao se referir ao paradigma de professor reflexivo que ganhou ênfase na área de formação docente, criticou o fato de estipular-se um modo de refletir que demanda treinamento, ou seja, trata-se de um método que acaba por igualar-se ao alvo de suas próprias críticas ao automatizar o processo de reflexão. Nessa perspectiva, Pérez Gómez (1992) descreve a reflexão como mais do que um conjunto de ideias pensadas de modo mecânico e sistematizado, mas como um refletidor do momento sócio histórico no qual se vive, portanto, trata-se de uma ação que prevê interferências na vida social, carregando em si valores políticos e sociais de sua época.

Sobre a formação docente, Pimenta (2002) preconiza que, diferente do entendimento de que somente a prática bastaria para a formação, a teoria também tem lugar de relevância, uma vez que é através do conhecimento teórico que os professores poderão entrar em contato com diferentes pontos de vista para uma ação contextualizada, “oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 5).

Ainda a respeito da formação de professores, Pérez Gómez (1992) pondera que a formação docente está interligada à produção de conhecimento e ao desenvolvimento do poder de decisão. Não se trata, portanto, de um processo neutro, mas nos revela os conceitos de escola, ensino e currículo de cada época. Tais concepções têm ligação direta com o panorama de formação docente vigente:

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos, desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc.

Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente: uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 95-96).

Halu (2010) associa a concepção da formação crítico-reflexiva ao conhecimento **na** prática. Segundo a pesquisadora, há um relativo avanço no que se refere ao lugar da teoria e da prática nessa concepção, bem como há um redimensionamento das figuras do professor e do pesquisador. De acordo com a pesquisadora, nessa abordagem, o professor já não pode mais ser considerado como um transmissor de conhecimento tendo por base simplesmente um currículo pré-determinado. Ao passo em que, anteriormente no modelo de professor técnico racionalista, o conhecimento seria produzido somente por pesquisadores e estaria sempre fora da sala de aula, na concepção crítico-reflexiva, o conhecimento está presente no aprendizado prático do professor, na sua rotina, nas situações pelas quais ele

passa em sala. Como consequência dessa compreensão, há uma mudança no que se refere ao fazer científico, uma vez que as pesquisas sobre ensino e aprendizagem passam a ser feitas sob metodologias empregadas em estudos antropológicos e etnográficos.

A partir dessa perspectiva, de acordo com Halu (2010), o professor é compreendido como um profissional reflexivo, ou seja, capaz de refletir sobre sua prática, valendo-se do conhecimento adquirido pelo estudo da teoria, ou ainda, produzindo conhecimento a partir de sua experiência prática. Há, portanto, uma mudança de compreensão em relação ao papel do professor. A pesquisa que, na perspectiva tecnicista, era vista como um grau mais avançado, reservado para um grupo reduzido e mais qualificado de profissionais, na perspectiva crítico-reflexiva, é uma tarefa que pode ser realizada a partir da prática de sala de aula por todos os professores.

Ao comentar a formação crítico-reflexiva, Martinez (2007) relaciona a ideia da educação emancipadora e do professor crítico-reflexivo a partir das questões levantadas pela pedagogia crítica. Segundo essa visão, existe uma realidade ideal a ser alcançada por uma escola livre de opressão. A limitação dessa perspectiva é levantada pelos estudos pós-estruturalistas que chamam a atenção para o fato de que, pensando dessa forma, admite-se que há uma realidade na qual todos serão atendidos de forma igualitária e justa, negando-se, portanto, as relações de poder existentes em todos os tipos de relações humanas. Relações essas que sempre serão permeadas de ideologias e que se constroem a partir de diferentes visões do que seja a realidade.

Nesse sentido, de acordo com o pós-estruturalismo, entende-se que a realidade se constrói a partir dos olhos do sujeito, não existindo uma realidade externa a ele. Desse modo, não há como definir o certo e o errado, pois esses aspectos vão variar de acordo com as diferentes compreensões de cada indivíduo do que seja a realidade (MARTINEZ, 2007).

A crítica aos estudos apresentados pela PC [pedagogia crítica], segundo Silva (1996: 142), está no fato de ela sempre ser feita tendo em vista uma perspectiva fixa e preestabelecida como o “melhor” caminho para a educação, o currículo e a pedagogia. Esse entendimento pressupõe a possibilidade de uma visão de educação, um currículo e uma pedagogia que não apresentassem “distorções” advindas da ideologia, pois é possível para a PC imaginar um mundo no qual a educação libertadora, democrática, justa e igualitária fosse aplicada com sucesso na sociedade. Levando em consideração as premissas apresentadas por Foucault (2006), essa perspectiva

de educação desconsidera as relações de poder, já que não há uma maneira inerentemente mais certa ou mais errada de se entender as coisas, pois o certo e o errado são perspectivas a partir de determinadas referências localizadas social, ideológica e epistemologicamente. Ainda, essa perspectiva acredita ser possível encontrar uma maneira mais igualitária e justa de vivermos democraticamente, uma vez que acredita ser possível ver por detrás do véu da ideologia, para assim se conseguir enxergar o “real” papel da escola, da educação e aquilo que se passa em seu interior. Para o pós-estruturalismo, porém, essa visão é impossível, porque supõe uma metanarrativa que se percebe como “realidade” e que assim funciona como ponto de referência, podendo vislumbrar a “verdade” por detrás da máscara. (MARTINEZ, 2007, p. 77-78).

Halu (2010) corrobora esse entendimento ao afirmar que a figura do professor formador passa a ser vista como responsável por repassar o conteúdo ao formando a fim de ensinar-lhe **como e quando refletir**. Para a autora, tal condição seria o resultado da crença de que haveria um conhecimento maior e único, cujo detentor seria esse professor mentor, portanto, o professor em formação seria visto como sujeito ingênuo que precisaria ser **libertado da ignorância**.

Segundo a pesquisadora, o enfoque reflexivo na área pedagógica representou uma mudança significativa, porém “permanece não questionado o pressuposto de que o conhecimento de valor na escola é o científico, aquele que já foi produzido ou está sendo produzido fora dela, nos centros de produção científico-acadêmica” (HALU, 2010, p. 101-102). Nesse sentido, a concepção de criticidade, nesse modelo, compreende que existe uma realidade que é a correta e essa realidade deve ser a revelada àqueles que estão em processo de formação. Ser crítico, portanto é libertar-se das ideologias existentes e poder viver uma realidade livre de deturpações.

Dentro da concepção crítico-reflexiva de educação abre-se um questionamento sobre a noção positivista de que o conhecimento científico é inerte, neutro e objetivo. Ele passa a ser visto como dinâmico, político e permeado pela subjetividade do pesquisador. Entretanto, não vejo concretizada nessa abertura uma mudança paradigmática que questione a concepção realista do mundo, a qual pressupõe uma realidade natural independente da observação humana, ou que questione a natureza e o papel da razão para a apreensão dessa realidade. (HALU, 2010, p. 105).

Assim, nessa perspectiva, acredita-se que exista uma ideologia por trás dos sistemas construídos socialmente (por meio da religião, família, mídia e escola) e que seja necessário desvelar essa ideologia para, então, encontrar a verdadeira realidade, livre de crenças e completamente autônoma. Nesse mesmo sentido, há dois tipos de

indivíduos: aquele que é alienado, não amadurecido, deturpado e aquele que é consciente e autônomo. Desse modo, acaba-se por repetir o discurso maniqueísta do modelo técnico-racionalista, no qual há a separação de dois lados marcados por poder distribuído de modo desigual: **os intelectuais** – guardiões últimos da verdade – devem assegurar que todos **os excluídos** possam acessar e conhecer essa realidade independente de ideologias. “A concepção ideal do sujeito crítico emancipado compartilha de várias características do sujeito positivista: racional, livre da ignorância e dos desmandes das emoções, centrado, coerente, conhecedor de sua verdadeira natureza.” (HALU, 2010, p. 106).

Contrapondo a perspectiva do professor crítico-reflexivo, Martinez (2007) descreve outro modelo docente chamado por ela de intelectual agenciador que, segundo ela, associa-se à educação transformadora. Esse modelo baseia-se na concepção de ensino de L2 por meio do **letramento crítico**. De acordo com a autora, o professor intelectual agenciador se diferencia radicalmente do técnico e se aproxima em alguns pontos do professor crítico-reflexivo no que diz respeito ao ensino reflexivo, à teoria crítica e à pesquisa em sala. Mas, ambos se diferem no que se refere às bases teóricas: diferentes entendimentos sobre língua e conhecimento. Também há uma diferença muito grande em relação à compreensão do que venha a significar **ser crítico**, ou seja, a concepção da realidade em ambos os modelos é completamente diferente: para o crítico-reflexivo, a verdadeira realidade existe, ela é neutra e objetiva e deve ser revelada a todos, já nesta outra perspectiva, a do **letramento crítico**, a realidade é complexa e subjetiva, pois sempre depende do sujeito que a constrói.

Martinez (2007) cita dois conceitos chave que sustentam o modelo do professor intelectual agenciador: o da teoria da complexidade e o de agência. A teoria da complexidade se opõe à atual estrutura escolar de conhecimento compartimentalizado e dividido em disciplinas. Já que a complexidade compreende que tudo está ligado entre si de algum modo.

(...) a escola precisaria trabalhar em um processo inverso, ou seja, relacionar os saberes, para que assim pudéssemos refletir e discutir sobre os problemas existentes na atualidade e consequentemente ser capazes de, mesmo no meio de imprevistos, identificar estratégias que nos ajudassem a modificar nosso percurso, isto é, nosso desenvolvimento. Somente a partir do momento em que somos instigados a refletir sobre ações que temos de tomar diante de problemas é que estamos preparados para desafios. (MARTINEZ, 2007, p. 80).

Jordão e Fogaça (2012) falam sobre a teoria da complexidade utilizando os paradigmas arbóreo e rizomático. De acordo com os pesquisadores, a árvore é forte e cresce alto, sendo sustentada por um tronco resistente e estável, por esses motivos ela representa a segurança e coerência, bem como a ideia da formação em ciclos de começo, meio e fim de modo organizado e estruturado. Já o rizoma tem outra constituição: ele é rasteiro, não tem um tronco definido, não tem princípio nem fim, está sempre no meio, construindo relações. Por isso ele representa um desenvolvimento imprevisível, flexível e não hierárquico. Definido assim, o rizoma traz “em seus elementos relações de diversidade e diferença, conexões e heterogeneidades, semelhanças e diferenças” (JORDÃO e FOGAÇA, 2012, p. 500). Assim sendo, os autores assemelham o paradigma do rizoma a um mapa, pelo fato de que mapas não reproduzem a realidade, mas a constroem em sua natureza aberta.

Menezes de Souza (2011) também fala do paradigma do rizoma para ilustrar a complexidade:

O rizoma nada mais é que um tipo vegetal que não tem forma específica, é muito difícil dizer onde começa e onde termina, qual é a sua estrutura... Então é um modelo, uma metáfora da complexidade em que nós vivemos hoje. Só pra comparar as duas lógicas, as duas metáforas, a mais tradicional e a da complexidade, podemos pensar de um lado na metáfora da árvore, na qual uma coisa vem antes da outra, as raízes são mais importantes que o tronco, o tronco é mais importante que as folhas; essas metáforas lineares são a base do nosso conceito de método e metodologia. Por outro lado, podemos tomar a metáfora do rizoma, e estamos numa aparente confusão geral, sem forma específica. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282).

Percebe-se, então, que a partir dessa compreensão do mundo como não linear e confuso, cuja realidade depende dos olhos de quem a vê, não existindo um mundo certo ou verdadeiro a ser desvelado, o conceito de **crítico** levantado nesse paradigma é muito diferente do conceito de crítico levantado pela pedagogia crítica, que é uma das bases do entendimento de professor crítico-reflexivo. Como já mencionado anteriormente, o professor crítico-reflexivo deveria lutar por revelar aos seus alunos a verdadeira realidade que estaria escondida por trás de ideologias. Já, no letramento crítico, assume-se a ideia de que as realidades são construídas a partir das diferentes visões de quem as

descreve. Essa compreensão de um mundo rizomático (caótico, confuso, não estruturado, mas extremamente conectado) é a base da teoria da complexidade.

Menezes de Souza (2011) destaca um pormenor muito importante: se assumirmos que o mundo é complexo e fruto de diferentes interpretações, tendo como um de seus elementos principais a diversidade, não podemos nos esquecer da ética nesse contexto. Uma vez que a construção da realidade dependerá da minha interpretação, eu preciso assumir a responsabilidade pelos efeitos dessa interpretação.

Em termos de linguagem e comunicação, Menezes e Souza (2011) questiona a ideia de língua culta muitas vezes veiculada e imposta como aquela que deve ser ensinada a nossos alunos. De acordo com o autor, uma vez que compreendamos o mundo em toda a sua complexidade, veremos que não um existe um modo de falar utilizando uma suposta norma culta, mas existem diferentes modos de fala em diferentes contextos e com diversos objetivos. A comunicação não é só falar e ouvir, mas ela depende do que estamos falando, com quem, em que situação e com quais objetivos.

O segundo conceito que sustenta o modelo de professor intelectual agenciador proposto por Martinez (2007) é o de agência. Ele refere-se às nossas decisões e atitudes como alunos, professores, alunos-professores, professores-formadores frente aos problemas encontrados diariamente em nossas vidas. A agência é definida como uma ação reflexiva e transformadora, que depende não somente da história e das relações pessoais do indivíduo, mas também dos discursos ideológicos que o permeiam, ou seja, é uma mistura entre sua individualidade e o contexto no qual esse indivíduo vive: “nossas ações estão imbuídas de relações de poder e o quanto elas vão se transformando em meio a todas as relações discursivas nas quais estamos inseridos. Não somos apenas agentes na educação, somos agentes negociando experiências através da linguagem.” (MARTINEZ, 2007, p. 81). Nesse sentido, no que se refere à educação, a autora nos diz:

Construir uma educação baseada na agência e na complexidade pode ser uma possibilidade de contemplar outro entendimento sobre conhecimento, verdade, desenvolvimento e relacionamentos em nossas salas de aula, proposta esta que vem ao encontro dos pressupostos do LC [letramento crítico]. Em minha opinião, essa educação poderia ser chamada de pedagogia da agência, pois a entendo como sendo aquela que dá ao aluno a oportunidade de exercer sua agência como sujeito, cidadão, isto é, ensina o aluno a reconhecer-se como sujeito, principalmente pelo fato de a escola se

transformar em um espaço para construção e desconstrução de conhecimento, isto é, para questionamentos. (MARTINEZ, 2007, p. 81-82).

Dessa maneira, encerramos a exposição de alguns dos principais entendimentos de formação docente, recapitulando-os: imitação / artístico; técnico-racionalista / aplicação da ciência; professor reflexivo; professor crítico-reflexivo; intelectual agenciador / letramento crítico. O objetivo dessa exposição foi tentar demonstrar diferentes concepções de ensino e de formação docente ao longo do tempo. Entendo que nenhuma delas seria pior ou melhor, mas que todas refletem as ideias vigentes das suas respectivas sociedades, atendendo às exigências de seu tempo e dos sujeitos que lá viviam, tendo em vista os valores e crenças próprios de cada época sócio histórica cultural.

Nesta pesquisa, como já mencionado, trabalharei com dois conceitos primeiramente estabelecidos nos estudos sobre formação do professor reflexivo que são: 1) importância de se propiciar uma formação pautada na prática e não somente na teoria, criando-se, assim, a imagem do professor pesquisador e 2) criação de um espaço no qual o professor em formação se familiarize com a ideia de que sua profissão exige reflexão e autonomia a fim de ajudá-lo a entender a importância de suas decisões no decorrer do seu trabalho.

Porém, é muito importante esclarecer que meu posicionamento não identifica o entendimento de formação docente reflexivo como o melhor. Compreendo que, desde o seu surgimento, há aproximadamente 40 anos, muito se discutiu e se cresceu nas pesquisas e discussões da área, portanto, quando eu me refiro ao paradigma do professor reflexivo não me refiro somente ao modelo proposto por Schön na década de 1980, mas entendo que o conceito foi crescendo a cada nova discussão entorno dele. Vejo como extremamente prejudicial e limitante reduzir uma pesquisa a um olhar apenas, desconsiderando toda a crítica da área. Assim gostaria de, antes de seguir, deixar claros alguns pontos referentes ao meu posicionamento.

A meu ver, é inquestionável o fato de que a formação docente deve prever momentos de prática de sala de aula e de reflexão desde o princípio do curso, a fim de conscientizar o aluno-professor do seu papel social e do caráter interventivo de sua futura profissão.

Embora eu leve em conta a abordagem de professor reflexivo para sustentar meu posicionamento, considero as críticas a esse paradigma condizentes e, realmente, em alguns momentos, esse formato pode apresentar deficiências, como é natural em qualquer abordagem que seja tomada – indevidamente – como **a melhor de todas**. As críticas expostas ao longo do capítulo (PIMENTA 2002; MARTINEZ, 2007; ZEICHNER 2008; HALU, 2010; CONTRERAS 2012) – parecem-me bastante coerentes e são boas por levarem à reflexão sobre pontos passíveis de aperfeiçoamento. Concordo com elas principalmente ao colocar toda a responsabilidade nos ombros do professor, fazendo-lhe entender equivocadamente que a reflexão unicamente pode representar a solução de todos os seus problemas. É preciso, realmente, que, nós professores, tenhamos clara a ideia de que fazemos parte de um sistema e que muitas das nossas ações são limitadas por ele. Porém, não concordo com a perspectiva da pedagogia crítica, cujo discurso, muitas vezes, apresenta-se de modo romantizado ao descrever o docente como um indivíduo ingênuo e carente de libertação. Nesse sentido, esclareço minha compreensão de realidade, a qual se baseia no paradigma rizomático, que entende o mundo como complexo e permeado por relações igualmente complexas. Nessa direção, a realidade nunca poderia ser neutra ou objetiva, mas sempre construída a partir dos olhos de quem a observa.

Assim, entendo as críticas ao entendimento de professor reflexivo, mas assumo que não existe um modo ideal de trabalho e que devemos sempre buscar meios que nos auxiliem em cada situação específica que experienciamos.

Tendo em vista meu posicionamento, e depois de haver exposto alguns dos principais entendimentos de formação docente na literatura da área, na próxima subseção, abordarei com maior cuidado o conceito de professor reflexivo na formação docente, destacando os pontos que me interessam e descrevendo minha perspectiva teórica a partir dos estudos elencados.

2.2. O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Existem muitos estudos que abordam a **reflexão** na prática docente, por esse motivo esse é um conceito que acabou perdendo seu significado original e, muitas vezes, ele é usado como “termo guarda-chuva”. Para evitar o esvaziamento do termo e

esclarecer meu posicionamento, definirei dois conceitos muito importantes que situarão o trabalho desenvolvido. São eles: reflexão e formação.

Para conceituar o primeiro, recorro às palavras de Pérez Gómez:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado através de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. **A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.** A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (GRIFO MEU) (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

Nesse trecho, Pérez Gómez deixa claro que **a reflexão não pode ser esquematizada, automatizada ou reduzida a uma técnica**. Trata-se de um processo construído individualmente, mas que carrega em si toda a carga sócio histórico cultural do sujeito. Ele ainda acrescenta que a experiência (leia-se **prática**) é fundamental para que o conhecimento acadêmico seja realmente válido na execução de uma tarefa. Em outras palavras, esse tipo específico de conhecimento por si mesmo não gerará aprendizado, mas a vinculação desse conhecimento com a prática gera a reflexão que levará ao real desenvolvimento do aprendiz.

A definição do conceito de formação que utilizamos é baseada nas ideias levantadas por Gimenez (2005):

(...) a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos. Assim, a formação está sendo considerada naqueles contextos onde são oferecidas oportunidades para desenvolvimento com a presença de mediador mais experiente (seja na fase inicial seja na fase continuada) e ferramentas que possibilitem a articulação dos conhecimentos adquiridos ao longo de experiências anteriores e atuais. (...)

A formação de professores tem sido um processo orientado para tomada de decisões. Esta consideração traz como consequência que a educação profissional tem um caráter de intervenção, cujos propósitos precisam ser explicitados e negociados durante todo o processo com os envolvidos. (...)

A formação de professores é um projeto político para transformações sociais. Inserir a formação no campo político significa reconhecer que as ações dos participantes não são neutras ou desinteressadas. Todo projeto educativo, neste caso, é visto como uma intervenção de caráter político. Daí a necessidade de se ver os desafios como decorrentes das múltiplas forças que sustentam práticas em contextos específicos. (GIMENEZ, 2005, p. 184-185).

Percebe-se que, nessa perspectiva, a formação de professores passa por diferentes esferas que levam em conta os indivíduos envolvidos no processo (professor e aluno) bem como suas aspirações e todo o contexto sócio cultural que os permeia. Muito importante observar que a formação é considerada como um processo **interventivo**, em outras palavras, significa dizer que, possivelmente, nem aluno, nem professor sairão do processo do mesmo modo em que entraram, pois haverá uma troca constante de informações e vivências que resultará no desenvolvimento de ambos. Essa troca precisa ser negociada e renegociada sempre que necessário. A pesquisadora nos adverte em relação à importância de se adotar uma postura na qual sempre estejamos abertos ao diálogo e não a decisões unilaterais e verticais.

As observações levantadas por Gimenez (2005) podem nos fazer pensar no quanto essa imagem do que deva ser a formação de professores pode parecer utópica ou demasiadamente idealizada, porém, parece-me que tudo depende sempre do nível de maturidade dos envolvidos no processo. Se o professor formador se dispõe – sempre que haja condições institucionais para tanto – a ouvir realmente seus alunos, sempre levando em conta sua maturidade, sua idade, sua capacidade de entender determinados pontos, e lhes confere oportunidades de experienciar determinados conceitos teóricos através da prática, todo o processo de formação pode ser muito mais significativo para todos os envolvidos no processo. Tal dinâmica pode ser incluída nos cursos de licenciatura já desde o primeiro período, assim, desde o começo, o estudante vai percebendo o quanto a prática é visceral para seu desenvolvimento profissional.

Corroborando tais posicionamentos (PÉREZ GÓMEZ, 1992; GIMENEZ, 2005), identifico uma das palavras chave tanto no conceito de reflexão quanto no de formação é a **prática**. Por prática entenda-se a oportunidade de **fazer**, de **experienciar**, de **executar uma tarefa em uma situação real**. A prática leva à reflexão que leva a uma nova prática que, por sua vez, gera nova reflexão e assim sucessivamente, cria-se um processo cíclico de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Zamboni (2013) fala da importância de o profissional buscar ações, soluções e interpretações para

as inúmeras situações inesperadas do cotidiano laboral e de como essa busca resulta em um processo constante de reflexão e reflexão na ação.

Por meio desse processo reflexivo reformulam-se práticas e soluções, que mais tarde acabam por tornar-se parte do conhecimento na ação do professor, até que surjam novos desafios, novas reflexões e a descoberta de novos caminhos, e assim sucessivamente. A esse processo dinâmico e cíclico de conhecimento e de reflexão gerada a partir das demandas profissionais nos contextos de atuação profissional, Schön denomina reflexão sobre a reflexão na ação. (ZAMBONI, 2013, p. 30).

De acordo com Martinez (2007, p. 71), “o exercício da reflexão é significativo para a construção de uma nova forma de estruturar os problemas e ajudar a compreender que as soluções para os problemas educacionais são sempre locais e momentâneas”.

O professor reflexivo é o profissional capaz de, através de sua prática diária, refletir sobre seus atos e de decidir quais caminhos percorrer para atingir seus objetivos. Nesse sentido, é importante pontuar que, como afirma Perrenoud (2002), o professor reflexivo não é aquele que reflete somente quando se sente inseguro ou insatisfeito com os resultados atingidos. Pelo contrário, a reflexão faz parte de sua rotina e ocorre de modo natural e constante no decorrer de todo o processo, por mais que lhe pareça que tudo está adequado e sem problemas.

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (PERRENOUD, 2002, p. 50).

Essa ideia levantada pelo pesquisador pode parecer bastante utópica e idealizada, baseando-se em um modelo de profissional aparentemente perfeito, mas o que quero destacar nessa visão é a ideia por trás dela de que a formação de um professor nunca estaria oficialmente terminada. Ao longo de sua exposição, Perrenoud (2002) defende a importância do constante questionamento por parte do docente. Para ele, o professor reflexivo nunca estaria satisfeito, mas estaria sempre se questionando em relação à sua prática, além de nunca estar suficientemente preparado para **todas** as

situações, encontrando sempre novas circunstâncias com as quais precisaria aprender a lidar. Segundo o autor:

(...) seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana. (PERRENOUD, 2002, p. 50).

Nesse sentido, se pensarmos na questão da formação inicial de professores, é fundamental pontuar que essa formação deve estar muito mais voltada a possibilitar ao aluno o contato direto com a prática, levando-lhe a compreender a importância de sempre pensar e refletir sobre o seu trabalho, do que tentar dar instruções adequadas a diferentes situações com as quais ele possa se deparar. Assim, ele poderá entender que dar aulas é muito mais do que repetir técnicas ou ações determinadas por alguém.

Por esse mesmo ângulo, Zamboni (2013) entende a formação de professores não mais como um treinamento, mas como educação de professores. Halu (2010), em consonância com essa definição, caracteriza a formação como apoiada em um modelo investigativo da experiência prática. Segundo ela, nesse modelo,

(...) futuros professores ou professores iniciantes são acompanhados por professores mais experientes ou compõem grupos de reflexão, observando suas próprias práticas, escolhendo focos para análise, levantando hipóteses, testando propostas de ação para a sala de aula e avaliando conjuntamente os resultados. (HALU, 2010, p. 103).

Schön (2000) ilustra a importância da prática no processo formativo através da relação entre *designers* aprendizes e seus professores. De acordo com o autor, a prática a qual os formandos eram submetidos era o que levava à construção de conhecimento por meio dos questionamentos e entendimento de dúvidas, isso porque **há uma diferença muito grande quando somos expostos à descrição do que fazer e quando precisamos realmente realizar determinada ação**. Nesse sentido, o autor aponta que, enquanto a descrição por si mesma não causa grandes impactos no aprendizado, na ação, somos obrigados a experimentar e a refletir sobre como e sobre o que fazemos. A

descrição sem ação não faz sentido, pois é no fazer que compreendemos o que é descrito.

Nessa direção, Pérez Gómez (1992) diferencia a imitação e aplicação de técnicas expostas pelo professor do processo de construção de novas estratégias de ação. Assim sendo, segundo o autor, a reflexão na ação implicará que o aluno-mestre desenvolva a capacidade de transcender técnicas aprendidas e modos de investigação consagrados, “devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 110).

Não separando o pensar do fazer, esse profissional acaba elaborando uma decisão a ser tomada a fim de enfrentar seus problemas cotidianos, com a intenção de mais tarde converter tal reflexão em ação. A atividade profissional do professor acaba se aliando a uma atividade de pesquisa, isto é, o professor torna-se um pesquisador no contexto prático, pois é um profissional que reflete na ação que realiza em seu próprio contexto de trabalho. (MARTINEZ, 2007, p. 71).

Schön (2000) caracteriza o processo de reflexão na ação como sempre vivo no diálogo. A princípio, o formador se ocupará de dar as instruções ao aprendiz sobre como proceder. Durante a prática propriamente dita, de um lado, teremos o estudante com dúvidas, incertezas e dificuldades, e do outro lado, o professor refletindo e colocando-se no lugar do aprendiz a fim de imaginar quais seriam essas questões e como ele poderia ajudá-lo em determinada situação. Uma vez que o professor se projeta dessa maneira está em um processo constante e imediato de experimentação, já que são testados os níveis de compreensão do estudante e da necessidade de intervenções para auxiliá-lo.

Nesse processo, o docente reflete a todo momento objetivando encontrar diferentes possibilidades de fornecer ajuda ao formando. O diálogo, portanto, é fundamental, uma vez que é a partir dele que a relação professor-aprendiz avançará e que a prática poderá, de fato, ocorrer. Assim, forma-se um ciclo: quanto maior a capacidade de diálogo entre aprendiz e professor, mais concreta será a possibilidade de o estudante experimentar a prática. Ao longo do trajeto, o estudante, a princípio, vai executando as descrições sem as entender ao certo, para, através da prática constante, ser capaz de compreender e dominar tais descrições. Na mesma medida, enquanto o aprendiz passa por esse processo de experimentação, o professor vai orientando-o e

abrindo espaço para o diálogo, o que leva o estudante ao processo de reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

Pensando no caso de formação de docentes, Halu (2010) fala da importância de se criar uma prática reflexiva com o fim de oportunizar ao professor em formação o desenvolvimento da capacidade de enfrentar diferentes situações diárias, sendo capaz de levantar questões e de tratá-las por conta própria, pensando sozinho e com seu grupo de colegas professores. Segundo a autora, o professor formador seleciona e apresenta um campo de exploração inicial, criando condições e recursos básicos para que seus diferentes alunos possam explorar inúmeras situações a partir de seus próprios pontos de partida.

Assim sendo, a aprendizagem dependerá de um processo de construção de relacionamento entre o formando e o formador. Ambos vão ocupando seus lugares e preenchendo suas expectativas em relação ao papel de cada um deles. Nesse sentido, a relação vai sendo construída ao longo do processo sem que haja repostas prontas para cada caso. Halu (2010) observa a importância de o docente formador minimizar os efeitos causados pela sensação natural do professor em formação de sentir-se perdido e vulnerável, fazendo com que tal situação se torne suportável e não prejudique a construção do conhecimento dos aprendizes.

Em consonância com essa ideia, Perrenoud (2002) discorre sobre a importância de se possibilitar um ambiente no qual o profissional em formação tenha a possibilidade de desenvolver a prática reflexiva de modo que ela se torne um componente duradouro em seu *habitus*, e não somente, restrita à formação inicial. Para tanto, ele não apresenta respostas nem fórmulas prontas, mas afirma que é fundamental que os envolvidos no processo se sintam interessados por atingir esse objetivo. Segundo ele, “se os estudantes esperam respostas categóricas, receitas e rotinas, o empreendimento não poderá ser bem-sucedido” (PERRENOUD, 2002, p. 64). Em outras palavras, o professor formador preocupado em desenvolver uma prática reflexiva em seus alunos necessita muito mais ajudá-los a formular perguntas do que simplesmente fornecer as respostas.

2.2.1 A relação entre prática e teoria na formação do professor

Como já pontuado, a formação de professores baseada no desenvolvimento de uma prática reflexiva tem por fundamento oportunizar ao formando momentos para que

ele possa experienciar a prática de sala de aula durante toda a sua formação e não somente nas disciplinas finais. Se assim ocorrer, ele terá a chance de ir construindo-se, **ao longo de todo o curso**, como professor: percebendo suas dificuldades, limitações, superando seus medos e construindo seus ideais, além de poder compreender conceitos teóricos a partir da perspectiva da prática.

Johnson (2016) entende a formação de professores de L2 como um processo que ocorre ao longo da vida e que se dá por meio de experiências em múltiplos contextos sociais, advindos de práticas em variadas situações de ensino e aprendizagem. Para a autora, o ensino e a aprendizagem são concebidos por meio de uma perspectiva social, assim a formação não deve ser vista como um processo no qual o formando recebe passivamente o conhecimento, mas se trata de um processo dialógico, no qual o conhecimento é co-construído a partir da participação dos envolvidos em contextos e práticas situadas sócio culturalmente.

Schön (1992) também se debruça sobre a relação estabelecida entre conhecimentos teóricos e práticos. Ele reflete sobre o modo como entendemos a universidade e a concepção do saber oriunda desse entendimento. Segundo ele, temos muito a aprender com cursos de formação artística, visto que, nesses formatos de ensino (pintura, escultura, *design*, música e dança), os alunos **aprendem fazendo**. De acordo com o pesquisador, nesse tipo de formação, os alunos já começam a praticar sem saber ao certo o que estariam fazendo. Tal ação resultaria no que Schön chama de *practicum*, que seria um mundo virtual, no qual os alunos treinam antes de realmente executar uma ação, assim como ocorre em um ensaio de música ou dança.

O pesquisador fala de como se cria um *practicum* reflexivo: em um *atelier* de arquitetura, por exemplo, os alunos vão desenhando e sendo orientados com palavras por seu instrutor em relação ao aperfeiçoamento do desenho. O instrutor pode desenhar e pedir que os alunos o imitem. Assim, os alunos agiriam a partir das instruções de seus mestres e também da imitação de suas ações.

Schön (1992) fala a respeito do desprestígio da ação de imitar, mas segundo ele, a imitação não é uma tarefa mecânica, mas criativa, pois a imitação de uma ação exige do indivíduo entender o que há de essencial naquele modo de fazer determinada atividade. A combinação entre a orientação com palavras e a imitação levará a que os alunos possam perceber o que é realmente importante na execução daquela ação.

Quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas ações e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a ação. Isto permite-vos, igualmente, reagir ao meu desempenho e dizer, por exemplo: Não é assim, veja. Faça as extremidades mais afiadas, e aqui deverá ser uma área mais suave. O diálogo das palavras e da ação, demonstração e imitação, permite gradualmente a alguns alunos e aos seus monitores chegar a uma convergência de significados. (SCHÖN, 1992, p. 90).

De acordo com o autor, o resultado dessa combinação – descrição e imitação – seria possibilitar ao aluno em formação a percepção de elementos próprios da atividade a ser desempenhada. Elementos esses que seriam impossíveis de se entender se vistos somente através da teoria.

Sobre a formação de professores, Perrenoud (2002) destaca a importância da prática em pontos muito básicos e elementares que giram em torno do que ele chama de criação de uma “rotina eficaz”, tais como entender a relevância de o professor oferecer explicações claras a seus alunos ou de ele prever o tempo dispendido em determinado exercício. Essas situações vão moldando a conduta do docente e somente são possíveis de serem desenvolvidas por meio da prática cotidiana. Além dessas questões de ordem mais prática decorrentes da experiência que o professor vai adquirindo com o tempo de profissão, o pesquisador se questiona em relação à possibilidade de transformar em teoria uma série de situações e condutas desencadeadas pela prática. Refletindo sobre essa questão, sua colocação é bastante interessante:

O capital de saberes acumulados tem uma dupla função: ele guia e espreita o olhar durante a interação; em seguida, ajuda a ordenar as observações, a relacioná-las a outros elementos do saber, a "teorizar a experiência". Ele realizará melhor essa dupla função se a formação tiver treinado o estudante sobre a relação entre saberes teóricos gerais e situações singulares. Em caso contrário, o professor em formação pode se apropriar dos saberes didáticos e pedagógicos necessários para ser aprovado nos exames; porém, será incapaz de mobilizá-los em uma sala de aula e, portanto, de enriquecê-los por meio da experiência. Essa forma branda de esquizofrenia não é imaginária: alguns professores construíram certos saberes durante seus estudos e outros o fizeram pela prática, mas essas duas esferas não se comunicam, já que a articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes da experiência cotidiana nunca foi valorizada nem exercitada. Nessa etapa, já podemos entrever como seria absurdo transformar a aprendizagem de uma prática reflexiva em uma formação "metodológica" dissociada das formações didáticas, transversais e tecnológicas. Aprendemos a refletir sobre os aspectos importantes da prática, e não com situações ou exemplos insignificantes. (PERRENOUD, 2002, p. 53).

Nas palavras de Perrenoud (2002), percebemos como os conceitos de prática e teoria se tornam indissociáveis em um curso de licenciatura, já que se entende que um

deve ir alimentando o outro. Afinal, como bem coloca o pesquisador, o saber sem a prática se torna um conhecimento vazio.

Outro ponto muito interessante levantado por ele é a questão da produção de teoria a partir da atividade docente. Ele levanta uma série de questionamentos em relação à possibilidade de transformar a aprendizagem pela prática em conhecimento teórico. Falando sobre a relação de prática e produção de teoria, Halu (2010, p. 100) coloca:

De certa forma, parte do que Schön faz é tentar trazer para todos os níveis de educação a experiência de fazer pesquisa e construir conhecimento a partir da prática, que na concepção tecnicista ficaria reservada a um nível avançado, ao qual apenas um número reduzido de profissionais teria preparação e acesso, recebendo o status de cientistas pesquisadores. (HALU, 2010, p. 100).

Mais adiante, a autora fala da crítica a respeito do paradigma do conhecimento científico produzido somente pela universidade, cujas pesquisas se baseiam em objetos controláveis e mensuráveis, sendo inadequado, nessa visão, fazer pesquisa em um lugar como a sala de aula por não ser possível prever o andamento da situação. Na mesma linha, Gimenez (2005) critica a ideia predominante em muitos cursos de licenciatura de que haveria um conjunto de disciplinas responsáveis pela formação prática do professor, cujos docentes encarregados desse papel teriam menor importância. A autora também comenta a questão da diferença de prestígio entre esses professores “formadores” – mais envolvidos com a prática – e aqueles reconhecidos por seus papéis de “pesquisadores”.

Halu (2010) compara essas duas visões de conhecimento: aquele produzido por pesquisadores e especialistas da universidade gera uma alimentação de fora para dentro, ou seja, o conhecimento é produzido fora da sala de aula e é aplicado nela; já, a concepção de conhecimento na prática leva em conta o conhecimento pedagógico originado no aprendizado prático do professor, dentro da sala de aula, derivado de seu cotidiano e de suas questões didáticas.

Nessa mesma direção, Johnson e Golombek (2016) refletem sobre o fato de que, muitas vezes, os professores em formação são vistos como recipientes vazios, dentro dos quais se deposita teoria. Porém, é fundamental que o formador os veja como usuários ativos e produtores de teoria, a partir de suas interpretações, de suas ressignificações e de seus contextos. De acordo com as autoras, o estudo da teoria

desvinculado de um contexto específico, esvazia de sentido a compreensão dos alunos. As pesquisadoras descrevem a formação como o momento de buscar compreender melhor conceitos teóricos (concepção de língua, de aprendizado, de ensino) sob a luz da experiência de sala de aula, construindo, dessa forma o que elas chamam de *expertise* do aluno (conhecimentos teóricos construídos por meio de conhecimentos práticos e vice versa). Por esse motivo, as autoras colocam como fundamental conhecer o contexto no qual atuam os professores, pois desvincular o contexto de prática dos professores é o mesmo que esvaziar o sentido dos conceitos teóricos.

Nessas novas formas de se entender a construção do conhecimento, há uma ruptura em relação ao que se acreditava antes: o conhecimento não é mais produzido do geral para o específico, mas o contrário, entender os contextos e suas dinâmicas históricas, sociais e culturais é fundamental para que se produza e se compreenda teoria. Assim, novas metodologias de pesquisa ganham espaço, tais como as utilizadas em estudos antropológicos e etnográficos.

A própria concepção de formação passa a se apoiar em um modelo investigativo da experiência prática, em que futuros professores ou professores iniciantes são acompanhados por professores mais experientes ou compõem grupos de reflexão, observando suas próprias práticas, escolhendo focos para análise, levantando hipóteses, testando propostas de ação para a sala de aula e avaliando conjuntamente os resultados. (HALU, 2010, p. 103).

Gimenez (2005) cita a área da LA como responsável por questionar as ações pedagógicas que se dizem traduções de teorias. Segundo a autora, “professores agem mais de acordo com conhecimentos prévios, crenças, representações e valores do que por interesse em implementar teorias” (GIMENEZ, 2005, p. 189), desse modo, é fundamental pensar em práticas formativas que orientem os futuros profissionais a tomar decisões e a fazer análises contextuais para embasar suas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, a pesquisadora destaca a LA como uma boa alternativa, uma vez que se preocupa em abordar questões envolvidas com a linguagem sempre observando a relevância do contexto social, político e econômico. Ou seja, na área de estudo da LA, nada é neutro: língua, linguagem, indivíduos e ambientes carregam em si uma carga sócio cultural que definirá a extensão de suas ações e de suas escolhas.

É fundamental salientar que não pretendo defender a abolição da teoria (seja na formação de professores ou no próprio trabalho diário dos docentes), e sim venho

tentando construir a compreensão de que é necessário combater a ideia de que a teoria seja superior e de que ela sempre será a direcionadora da prática. A fim de ilustrar a ideia da hegemonia da teoria à qual me oponho neste trabalho, trago a voz de Gimenez (2005) que levanta uma questão muito interessante ao descrever um modo de pensar muito comum no ambiente acadêmico: a leitura de textos teóricos seria suficiente para provocar mudanças e amadurecimento nos alunos, ou seja, a simples leitura levaria ao aprendizado do professor em formação.

Contrariando esse posicionamento, minha ideia, é defender que teoria e prática tenham a mesma medida e que possam se retroalimentar. Em outras palavras, o ideal seria oportunizar aos discentes momentos para vivenciar a prática de sala de aula na mesma medida em que fazem suas leituras e discussões teóricas, não sendo a prática limitada aos últimos períodos do curso, somente como uma ilustração da teoria. Se os alunos tiverem contato com a prática já no início, seguramente, a teoria fará mais sentido e será compreendida sob outros aspectos. De acordo com Pimenta (2002), os saberes teóricos e práticos se articulam e estão sempre se resignificando. Nessa direção, saliento as palavras de Gimenez (2005) sobre a LA e sua relação entre teoria e prática:

É preciso, porém, reconhecer também que a LA [linguística aplicada] tem procurado se afirmar como área teórica e não apenas prática. Isto porque teoria e prática não se dissociam neste campo disciplinar. O reconhecimento desta vinculação faz com que a LA seja uma das áreas fundamentais a compor a base de conhecimento profissional no ensino de línguas. (GIMENEZ, 2005, p. 188).

No trecho anterior, de acordo com a autora, na LA, uma divisão entre prática e teoria seria impossível, já que ambas formariam o mesmo conjunto. Johnson (2016) corrobora essa visão ao definir prática e teoria como dois lados da mesma moeda.

Tal posicionamento conversa diretamente com o conceito de professor reflexivo, uma vez que a figura do professor reflete também a figura daquele que faz pesquisa enquanto dá aulas. Surge, desse modo, a imagem do professor pesquisador, responsável não só por estudar teoria, mas, também por gerar teoria. Tal imagem pode ser corroborada pela ideia de formação interventiva proposta pela LA, que prevê a

formação de um profissional capaz de observar e de ponderar aspectos do seu ambiente de trabalho e de tomar decisões pautadas em sua reflexão.

Segundo Perrenoud (2002), a formação na prática reflexiva poderia dar condições aos futuros professores de criarem autonomia e identidade suficientes para enfrentar as dúvidas e os medos inerentes da profissão. O autor descreve a dúvida como uma ótima maneira de sempre refletir, valendo-se de recursos intelectuais para encontrar soluções provisórias, que sempre serão reestruturadas. Assim, ele descreve a prática reflexiva não somente ligada à ação, mas também vinculada aos valores por trás da ação. A reflexão não se restringe a questionamentos sobre **como** agir, mas também **por que** agimos de determinada maneira: que valores e crenças estão por trás de nossas escolhas didático metodológicas.

Ao falar sobre a importância de se pensar prática reflexiva na formação de professores, seja inicial ou continuada, Schön (1992) fala do quanto a nossa ação revela teorias diferentes daquelas que professamos ter:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam. (SCHÖN, 1992, p. 90).

Parece-me fundamental deixar claro que a fala de Schön, nesse ponto, pode parecer um pouco ultrapassada por usar o professor como um puro e simples objeto de análise, sem levar em conta todo o contexto sócio histórico cultural ao qual ele se insere e responsabilizando-o unicamente pelo processo de aprendizagem. Porém, é importante levar em conta que tal posicionamento já data de trinta anos, é natural, portanto, que a perspectiva de pesquisas na área já tenha tomado outros rumos e que já se considere a pesquisa interventiva ou pesquisa ação como alternativas mais adequadas. No entanto, a meu ver, o mais interessante da colocação do autor, nesse excerto, é observar o fato de como, muitas vezes, a teoria na qual supomos acreditar não se reflete em nossa prática e

uma das formas de nos conscientizarmos de tal contradição seria assumirmos uma postura reflexiva⁶.

Porém, tal conscientização decorrente de um esforço reflexivo não ocorrerá simplesmente por meio do bom senso e da experiência individual de um profissional isolado. Nesse sentido, a reflexão – a qual nos referimos e conceituamos no decorrer de toda esta seção – realmente acontecerá, desde que seja articulada com reflexão sobre a prática e reflexão teórica. Essa articulação pode ajudar o profissional a perceber os caminhos pelos quais está percorrendo nas situações reais com as quais se depara, caminhos esses já percorridos por outros e que, assim, poderão ser melhores compreendidos e aperfeiçoados através do estudo de conceitos teóricos discutidos e ressignificados por sua própria prática.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM SITUADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE L2

Como observamos na subseção anterior, a relação entre os componentes prática e teoria em um curso de licenciatura precisa ser estabelecida desde o início da formação. Tal postura significa criar possibilidades para que os alunos possam conhecer conceitos teóricos já consolidados na área da docência (por exemplo: concepção de língua, de ensino/aprendizagem, de cultura) refletidos em momentos práticos vivenciados na sala de aula (durante a elaboração de material didático, a preparação, execução e avaliação de uma aula). Através das reflexões geradas por meio dessa relação, o aluno terá possibilidade de pensar nos conceitos teóricos estudados nas diferentes disciplinas a partir de perspectivas completamente diferentes: estudar algo no plano estritamente teórico é muito diferente de estudar o mesmo assunto de modo vinculado a situações práticas.

Para ilustrar melhor essa questão, trago um exemplo para reflexão. Pensemos em duas situações específicas: 1) expor ao aluno uma concepção de língua e discutir com ele textos acadêmicos que tratem do assunto a fim de levá-lo a refletir sobre esse ponto; 2) vincular tal leitura e discussão a atividades que visem à elaboração de material didático que tem por base tal concepção de língua e, em um mundo ideal, ter condições

⁶ Esse aspecto será mais fortemente investigado no Capítulo 3 que trata sobre Crenças.

de aplicar esse material didático a alunos reais em uma situação real de aprendizagem e, em seguida, discutir sobre os resultados. Observe que não se trata de fazer isso somente no estágio supervisionado ou nas disciplinas chamadas de prática, mas ao longo de todo o curso, em várias disciplinas, inclusive nas tidas tradicionalmente como teóricas. Em qual das duas atividades exemplificadas, o conceito teórico será melhor elaborado e compreendido pelo licenciando?

Nesse sentido, para mim, para que a aprendizagem aconteça de modo efetivo e, de fato, represente um veículo de transformação no sujeito envolvido, ela precisa ter um caráter ativo, participativo, interativo e dialógico. Tal posicionamento tem por base a teoria da **aprendizagem situada**, desenvolvida pelos estudiosos Lave e Wenger (1991), que concebe **a aprendizagem como um processo de participação em práticas sociais consolidadas por um determinado grupo**.

Em seu estudo, os pesquisadores relatam exemplos de profissionais diversos, tais como alfaiates, açougueiros, parteiras, todos envolvidos em suas atividades laborais cotidianas. Nesses relatos, percebe-se que essas pessoas agem no mundo como membros de uma comunidade de prática⁷, ressaltando-se a relação entre a ação das pessoas e os ambientes nos quais elas se inserem, demonstrando uma importante relação entre os membros da comunidade, o processo de participação e o conhecimento produzido por meio de suas práticas.

Dessa forma, os autores narram a inserção de membros novos no grupo a partir de sua participação efetiva em atividades já consolidadas. Nessa tentativa de inserirem-se, os novatos vão apreendendo as práticas que constituem determinada atividade social a partir de suas relações com os membros mais experientes. Esse processo de participação nesse novo mundo constitui a aprendizagem. Assim, nesse sentido, **a ação de aprender é entendida como um processo que ocorre ao longo do tempo, através da participação social em determinadas práticas de um grupo específico** e que tem como resultados a formação de **novos traços identitários** em todos os membros do grupo, bem como, a criação da sensação de pertencimento nos mais novos.

Nesse sentido, Lave e Wenger (1991) caracterizam a aprendizagem situada como uma teoria da prática social que realça a relação de interdependência entre o

⁷ Comunidade de prática é o termo utilizado pela teoria da aprendizagem situada para nomear um grupo de pessoas unidas por uma causa comum, seja um trabalho, estudo ou qualquer relação que dá a esse grupo uma identidade própria, assim como interesses e necessidades comuns.

indivíduo e o mundo ao qual ele pertence, evidenciando-se suas práticas, bem como a formação da identidade e pertencimento dos envolvidos na comunidade, construindo-se, através desses aspectos, a base do conhecimento e aprendizagem do grupo.

De acordo com essa visão, aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo, e surgidas no mundo socialmente e culturalmente estruturado. Analisar a aprendizagem como um processo de participação dilui as dicotomias entre cérebro e corpo, entre contemplação e experiência: pessoas, ações e mundo estão implicados em todo pensar, falar, conhecer e aprender. (ALMEIDA, 2013, p. 31).

Johnson e Golombek (2016) também embasam seus estudos sobre formação de professores de língua na ideia de aprendizagem situada. Elas definem a aprendizagem como um processo que ocorre em um movimento de fora para dentro, que não se caracteriza como direto, mas mediado. Ou seja, o aprendizado depende da interação resultante dos processos de mediação entre os envolvidos no processo, levando-se em conta tanto os indivíduos quanto seus repertórios sociais, históricos e econômicos. Segundo as autoras, o contexto tem importância fundamental no processo, uma vez que os indivíduos transformam o que eles julgam apropriado e necessário. Assim, a formação de professores precisa levar em conta a realidade e as necessidades que fazem parte da rotina dos envolvidos.

Nesse sentido, as pesquisadoras resgatam dois conceitos desenvolvidos por Vygotsky: conceitos cotidianos e conceitos acadêmico científicos. De acordo com elas, os primeiros são frutos de conhecimentos empíricos e tendem a ser inconscientes. Já os segundos são originados a partir do estudo consciente de aspectos teóricos, eles tendem a ser mais sistematizados e generalizáveis. Ao contrário do que se esperaria para a época, Vygotsky não privilegia os conceitos acadêmico científicos sob os cotidianos. Ele diz que se um professor baseia seu ensino somente em conceitos acadêmicos, o resultado será infrutífero e os aprendizes terão acesso a um verbalismo que, para eles, não dirá nada, será um vácuo. Para Vygotsky, a junção desses dois conceitos, por meio do estudo combinado à prática, forma o que ele chamaria de um conceito verdadeiro: o conceito acadêmico científico gradualmente vai se transformando em um fenômeno concreto enquanto que o conceito cotidiano vai se convertendo em um fenômeno passível a generalizações, portanto mais sistematizado. (JOHNSON e GOLOMBEK, 2016).

Nessa direção, as autoras afirmam que a internalização de conceitos verdadeiros auxilia os professores a transformarem e repensarem suas próprias crenças sobre ensino, aprendizagem, professores e alunos. Assim, os docentes passam a ver a vida de sala de aula e o ensino/aprendizagem através de novas lentes teóricas.

A teoria da aprendizagem situada tem suas raízes nos estudos de Vygotsky, cuja ideia de mediação por meio da interação é a chave para entender o processo de desenvolvimento mental. De acordo com Vygotsky, a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas sim mediada (JOHNSON e GOLOMBEK, 2016).

As autoras destacam que, para Vygotsky, ao longo do tempo, as pessoas vem desenvolvendo ferramentas ambientadas/formadas socio historicamente e que são passadas de geração a geração, de acordo com as necessidades individuais e coletivas de um grupo. Tais ferramentas não são apenas físicas, mas também há o desenvolvimento de ferramentas psicológicas, como a alfabetização, por exemplo, que é uma das ferramentas psicológicas mais poderosas desenvolvidas pelo ser humano, uma vez que é capaz de ressignificar nossos pensamentos.

Dessa mesma maneira, as pesquisadoras argumentam que há também uma série de ferramentas psicológicas nos cursos de formação de professores de L2 que já fazem parte de uma tradição consolidada. Assim, em um curso de formação, não seria necessário reinventar tais ferramentas todas as vezes, mas simplesmente “ensiná-las” aos professores em formação.

O que acaba ocorrendo, de acordo com Johnson e Golombek (2016), é que, nos cursos de formação, em geral, os formadores supõem que, com a mera exposição da teoria, tais ferramentas serão aprendidas pelos formandos. Porém, não se leva em conta que a aprendizagem é um processo essencialmente interativo, assim, tais conceitos teóricos precisam ser apresentados por meio de momentos que propiciem a interação entre formador e formando. Nesse sentido a aprendizagem ocorrerá por meio da mediação e não da transmissão de conhecimento.

Para ilustrar tal situação, narro rapidamente uma história ocorrida comigo no começo da minha licenciatura em Letras. Quando comecei a dar aulas de espanhol como L2, acreditava que o ensino da gramática por si só seria suficiente para o aprendizado e que a preocupação com assuntos ligados à cultura ou a variações linguísticas era desnecessário, visto que, na minha visão, não passava de romantização da academia. Eu

tinha essa crença, mesmo lendo vários textos teóricos e assistindo a vários debates que contrariavam essa concepção. Porém, tal convicção foi facilmente derrubada nas minhas primeiras aulas como professora, pois percebi que, realmente, a língua não era só gramática/estrutura e que os alunos necessitavam de mais elementos para aprender. Desse modo, só pude realmente compreender aqueles conceitos teóricos tão rigorosamente ensinados ao longo do curso, quando tive contato com a sala de aula. A partir da experiência prática como professora, a teoria fez sentido para mim.

Para finalizar, neste capítulo, apresentei um breve panorama de vários entendimentos de formação docente ao longo das últimas décadas, descrevendo três momentos de formação:

MOMENTO 1: O professor segue instruções.

MOMENTO 2: O professor *versus* o pesquisador.

MOMENTO 3: O professor pesquisador de sua prática.

Meu objetivo foi expor as principais concepções e visões relativas à formação docente em cada um desses momentos.

Em seguida, chamei a atenção, particularmente, para o paradigma de professor reflexivo, com foco na questão da prática didática na formação docente, bem como no processo de reflexão do professor.

Por fim, esclareci minha compreensão do conceito de aprendizagem situada, que norteia esta pesquisa.

No próximo capítulo, abordarei questões relativas ao conceito de Crenças.

3. CRENÇAS

Nesta seção, esclareço meu posicionamento em relação ao conceito de crenças. Para tanto, primeiramente, trago vários estudos sobre o tema, expondo diferentes concepções do conceito teórico dentro de pesquisas na área de LA. Em seguida, detalho as três abordagens de pesquisa na LA que envolvem o conceito de crenças: normativa, metacognitiva e contextual. Depois, reflito sobre a relação entre crenças, ação e aspectos contextuais e, por fim, trato da reconfiguração de crenças por meio dos processos interventivos de formação docente.

3.1 DEFININDO O CONCEITO

Os estudos sobre crenças já são bastante antigos em disciplinas como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Filosofia. De acordo com Barcelos (2004), dois famosos filósofos já tentavam conceituar crenças entre os séculos XIX e XX: Charles S. Peirce (1839 - 1914) e John Dewey (1859 - 1952). O primeiro definiu crenças como ideias, hábitos, costumes, tradições e modos de pensar. Já o segundo conceituou o termo como um conhecimento que ainda não temos como certo, mas que nos dá segurança no momento de agir, bem como aquilo que entendemos como verdadeiro, mas que pode ser questionado futuramente (BARCELOS, 2004).

Na LA, há muitas definições de crenças, conforme veremos ao longo deste capítulo. Para iniciar a discussão, trazemos uma conceituação proposta por Barcelos (2004) que utiliza diferentes pesquisadores para demonstrar, em linhas gerais, como vem sendo definido o termo ao longo do tempo:

Crenças têm sido descritas como um conceito complexo e confuso (PAJARES, 1992), e como a pedra sobre a qual nós nos apoiamos (JOHNSON, 1999). Breen (1985) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (p. 136). (BARCELOS, 2004, p. 125).

Kuddies (2005) também fala da dificuldade de se conceituar crenças devido à grande quantidade de termos para se falar do mesmo conceito. Além disso, a autora

ressalta que parece haver uma imprecisão ao definir o que seria crença e o que seria conhecimento do professor, havendo mistura dos dois conceitos. Segundo a autora:

Há uma grande dificuldade na definição dos termos crenças e conhecimento do professor (CLANDININ & CONNELLY, 1987; PAJARES, 1992). Como resultado, tem-se uma variedade de interpretações do termo crenças, entre elas destacamos as seguintes: crenças definidas como determinantes do comportamento (BROWN & COONEY, 1982), como proposições descritivas, prescritivas e avaliadoras (ROKEACH, 1968) e como perspectivas do professor (TABACHNICK & ZEICHNER, 1984). Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, conhecimento processual (ANDERSON, 1983) e conhecimento condicional ou crenças (PARIS et al. 1983). (KUDDIES, 2005, p. 42).

Barcelos (2004, p. 130 - 132) e Silva (2011, p. 30 - 34) fazem dois diferentes levantamentos do conceito de crenças por variados autores em variados estudos dentro da LA, no que se refere a ensino de L2. Em ambas as sínteses, os autores destacam o fato de que as definições revelam que as crenças não são entendidas como um fenômeno cognitivo somente, mas que têm uma natureza social, uma vez que são norteadas pela interação. De acordo com Silva (2011, p. 35), “primeiro, as crenças são socialmente (e, desse modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação.”

Ainda abordando diferentes definições do termo crenças, Silva (2011) destaca o estudo do termo sob uma perspectiva discursiva, vygotskiana e bakhtiniana. Para tanto, ele se vale das ideias de diferentes autores a fim de construir suas próprias conclusões, conforme exposto no trecho a seguir:

Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Consequentemente, cria-se um estreito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação. De acordo com Barcelos (2004a, p. 140), **ao propor uma abordagem discursiva de crenças, Kalaja pressupõe que as mesmas são (re)construídas no discurso, que o uso da língua é social (e, acrescentamos, situado historicamente) e orientado para a ação, que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento científico, bem como as concepções leigas, são (re)construções sociais do mundo.**

A nosso ver, assim como o viés discursivo, as abordagens sociocultural e bakhtiniana enfatizam as crenças como sendo historicamente (re)construídas nas relações humanas, através da linguagem. Nesse contexto, sendo as crenças também resultado das avaliações que fazemos de nossas experiências (cf. DEWEY, 1933), podemos relacioná-las às diferentes valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações e às

relações sociais experienciadas (BAKHTIN, 1981). GRIFO MEU. (SILVA, 2011, p. 35).

É de suma relevância destacar o posicionamento do referido autor em relação à concepção de homem e de linguagem. Uma vez que se entende que o homem é sujeito situado historicamente, entende-se também que ele traz junto consigo toda a carga cultural que o antecede e que o rodeia. Em outras palavras, tudo que constitui esse indivíduo (ideias, hábitos, comportamentos, crenças) faz parte de uma grande rede na qual ele se insere, rede essa que não depende unicamente de suas vontades ou do que seria supostamente seu livre arbítrio, mas que tem relação direta com seu lugar no mundo: sua nacionalidade, seu gênero, sua faixa etária, sua classe social e econômica, sua escolaridade, sua profissão,... ou seja, cada uma dessas “categorias” seria um dos fios conectados entre si e pertencentes a essa rede maior que constitui o indivíduo.

Nesse sentido, a linguagem se caracteriza como uma prática social constituída pela cultura, isto é, trata-se de um fenômeno fruto da interação, com objetivos definidos no tempo e espaço em que ocorre e dependente de um acordo coletivo de usos e adequações entre os indivíduos envolvidos no processo.

Definidos assim, homem e linguagem, é interessante observar como as crenças se constituem dentro dessa perspectiva: elas se originam através do tempo e por meio da linguagem, ou seja, trata-se também de um fenômeno social, fruto de interação, constantemente negociado e revisto. Nessa direção, as crenças têm uma constituição complexa, sendo variáveis, sociais, culturais e extremamente dinâmicas:

Em uma perspectiva bakhtiniana, as crenças podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se dar sentido ao mundo. Podemos então dizer que as mesmas, assim como os signos para Bakhtin (1981; 1929), **são marcadas pela diversidade e pelos conflitos. As crenças, nesse viés, “refletem” e “refratam” o mundo, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada pelas contradições e confrontos de interesses e valores (...).** (GRIFO MEU). (SILVA, 2011, p. 35 - 36).

Feitas tais observações me parece impossível não relacionar o conceito de crenças com o conceito de identidade. Ora, se as crenças fazem parte da constituição do sujeito e se entendemos que esse sujeito é descrito como um indivíduo multifacetado, a concepção de identidade que facilmente me vem à mente é a proposta por Hall (2006)

sobre a identidade do homem pós moderno. Abrindo um parêntesis nesse ponto e trazendo a definição de identidade construída pelo autor: a ideia de que todo o sujeito carrega em si uma coerência em torno de sua própria identidade não passa de uma ilusão.

De acordo com o estudioso, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Segundo ele, dentro de cada pessoa, existem identidades contraditórias que apontam para diversas direções, de tal modo que nossas identificações estão sempre sendo ressignificadas. Desse modo, ele se refere à identidade como uma “celebração móvel”.

Pensando na abordagem discursiva de crenças trazida por Silva (2011) e no entendimento da identidade pós moderna trazida por Hall (2006), parece-me muito factível integrar ambas perspectivas. Nossas crenças são formadas a partir de um lugar determinado, lugar esse que carrega em si marcas sócio culturais. Da mesma maneira, nossa identidade, essencialmente fragmentada, é formada por facetas que ora concordam, ora discordam entre si. Essa eterna busca por um equilíbrio interno vai ordenando e reordenando nossas crenças em uma trajetória constante permeada por momentos de tranquilidade e de questionamentos. Parece-me muito coerente pensar que, quanto maior o nível de instrução e o poder de reflexão de um sujeito, maior será sua necessidade de sempre rever e ressignificar suas crenças, uma vez que ele nunca estaria satisfeito por muito tempo com as respostas encontradas, dado seu caráter de contínuo questionamento e problematização.

Pois, relacionando essa ideia de identidade multifacetada trazida por Hall (2006) e as crenças sob uma perspectiva sócio cultural discursiva (SILVA, 2011), é possível assumir a ideia de que as crenças são: 1) situadas em um momento sócio cultural, ou seja, elas carregam em si não só o pensamento isolado de uma pessoa, mas a construção sócio cultural que rodeia esse indivíduo; 2) variáveis e dinâmicas, isto é, elas não são fixas e podem sofrer alterações de acordo com as experiências pelas quais um sujeito passa e 3) contraditórias, ou seja, um mesmo indivíduo pode apresentar crenças que revelem contradições entre si, mesmo não estando consciente em relação a tal fato⁸.

⁸ Essa contrariedade, porém, veremos com mais cuidado mais adiante, não é fruto de uma incoerência própria do sujeito e, sim, ela ocorre devido às questões relacionadas ao contexto no qual determinadas crenças vêm à tona.

Complementando essa concepção, trazemos Barcelos (2007) cuja definição de crenças se dá por meio da indicação de sete características. De acordo com a autora, as crenças são:

1) **Dinâmicas:** As crenças são suscetíveis a mudanças, portanto, elas não são estáticas, sempre tendo base em algo: fatos, pessoas, experiências. Apesar disso, essa relação é bastante paradoxal, pois embora as crenças possam sofrer alterações, muitas vezes, elas são a causa de não mudarmos determinadas ações ou pensamentos.

2) **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** Os primeiros estudos de análises de crenças indicavam que elas seriam uma estrutura mental pronta e fixa. Estudos mais recentes, entretanto, têm demonstrado que nossas experiências sociais podem ocasionar mudanças e ressignificações de nossas crenças na medida em que interagimos. “As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.” (BARCELOS, 2007, p. 114).

3) **Experienciais:** As crenças nascem de experiências e são moldadas por elas.

4) **Mediadas:** São instrumentos de mediação capazes de regular nossa aprendizagem e solução de problemas, isto é, o modo como entendemos o ensino, a aprendizagem, o papel do professor e do aluno podem interferir diretamente em todo o processo de ensino/aprendizagem.

5) **Paradoxais e contraditórias:** Essa definição se dá por seu conjunto de características extremamente contraditórias entre si: elas são sociais, mas também individuais e únicas, têm um caráter diversificado, mas também são uniformes entre si.

6) **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** Apesar de influenciarem o comportamento, nem sempre agimos de acordo com elas.

7) **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** É difícil distingui-las com clareza de outros fatores como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem. Segundo a autora, muitos estudos utilizam esses termos como sinônimos de crenças.

Tendo em vista as definições apresentadas, parece-me muito importante deixar clara minha perspectiva sobre crenças nesta pesquisa. A meu ver, crenças são modos de pensar que definem ou não as ações, de acordo com fatores contextuais. Elas são construídas a partir de um espaço social, sendo frutos de interação, o que significa dizer

que minhas crenças interferem nas crenças de outros e vice e versa. Mas também elas carregam em si características individuais, o que lhes garantem um caráter paradoxal e, por vezes, contraditório. Além disso, as crenças são dinâmicas e podem sofrer reconfigurações graduais de acordo com as experiências pelas quais uma pessoa passa e pela capacidade desse indivíduo de refletir sobre determinados acontecimentos.

3.2. CRENÇAS E EMOÇÕES: UMA ESTREITA RELAÇÃO

Assumindo que as crenças carregam em si fatores individuais, tendo forte ligação com o modo como agimos, é fundamental levarmos em conta o papel das emoções em uma investigação sobre o tema. Barcelos (2015) pontua como, durante muito tempo, as emoções foram vistas como um elemento dificultador nas pesquisas sobre crenças. Tradicionalmente, tratadas como inferiores em relação ao pensamento racional, ultimamente, é possível perceber uma tendência de mudança em relação a esse entendimento e um maior destaque no tratamento do tema. A autora pontua que alguns estudos já vêm conferindo à questão das emoções um lugar de destaque no processo de aprendizagem de uma L2 – sendo reconhecida a estreita relação entre crenças, identidades e emoções. Tal movimento vem se intensificando com tamanha força que, de acordo com Barcelos (2015), alguns autores já vêm chamando essa fase de virada afetiva, a exemplo do que aconteceu na, já definida, virada social da LA.

Tendo em vista a ascensão desse tema, Barcelos (2015) destaca algumas críticas sobre o modo como o tema emoções vem sendo retratado em pesquisas sobre crenças: 1) as emoções são definidas como características individuais e variáveis afetivas, desvinculadas do contexto social e limitadas à motivação, ansiedade e características de personalidade; 2) não há pesquisas que relacionem emoção com relações de poder, ideologia e cultura; 3) a grande maioria dos estudos centra sua atenção em emoções vistas como únicas e negativas, por exemplo a ansiedade, desprezando toda a diversidade das experiências e emoções dos estudantes; 4) há uma super valorização de pesquisas quantitativas; 5) os fatores afetivos são, usualmente, considerados como relações causais e como estimativas de sucesso ou não no aprendizado de L2. O fato que ainda é bastante desconsiderado nessas investigações é que os conceitos de identidade, emoções e crenças são conceitos dinâmicos e sociais, não se trata de uma relação de causa e consequência, mas de interação e reciprocidade.

Nesse sentido, Barcelos (2015) aponta que as pesquisas tratam a emoção como um aspecto externo da pesquisa, localizada em algum lugar da realidade psicológica, esperando para ser isolada, fixada e dissecada. Tais críticas, de acordo com a autora, demonstram como as emoções são vistas como variáveis descontextualizadas e isoladas, ignorando sua natureza contextualizada e incorporada.

Aragão e Cajazeira (2017) estabelecem forte relação entre o que sentimos e o modo como agimos: elas definem nossa dinâmica corporal, fundamentando “ações e relações das pessoas com outras pessoas e dessas em seu meio. Emoção e ação estão imbricadas” (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p. 113). Da mesma forma, Barcelos (2015) destaca que, a partir das emoções que sentimos, é possível prever o modo como agiremos, por exemplo, no caso de sentir medo: lutamos ou fugimos? Assim, é possível afirmar que a emoção guia e organiza nossa percepção, pensamento e ação, tendo como características a dinamicidade, auto organização e não linearidade.

Aragão e Cajazeira (2017) pontuam:

Conforme Maturana (1998, p. 15) argumenta, lidamos diariamente com situações sobre as quais só são possíveis certas ações e não outras, a depender das emoções envolvidas. Portanto, nessa linha de entendimento a emoção modula o que acontece na relação com os outros ou conosco, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos enquanto seres humanos que somos. Ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar. Dessa maneira, são as emoções que especificam os espaços que nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações, tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar, os domínios do aprender e do ensinar. (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p. 113).

Barcelos (2015) indica que, para compreender mais claramente, o melhor caminho seria enumerar os aspectos principais das emoções, no lugar de defini-las. Assim, ela estabelece 5 aspectos principais: 1) influências comportamentais: definem nosso modo de agir e falar; 2) influências fisiológicas, incluindo alterações hormonais, neurológicas e neuromusculares; 3) influências fenomenológicas, o que inclui sensações físicas, maneiras de ver e descrever os objetos das emoções de alguém, bem como metaemoções; 4) influências cognitivas, que se referem a avaliações, percepções, pensamentos e reflexões sobre as emoções de alguém; 5) influências sociais: referindo-se a interações interpessoais e considerações culturais. Além desses aspectos, a autora

ainda descreve as emoções como interativas e processuais, hierarquizáveis e construídas discursiva e culturalmente.

Definidos esses aspectos, Barcelos (2015) descreve as emoções como o cerne do que são as crenças. De acordo com ela, as emoções validam e evidenciam crenças, chamando nossa atenção para informações relevantes para nosso objetivo. Elas despertam, misturam-se-se e moldam as crenças, criando, alterando, amplificando e tornando-as mais resistentes à mudança.

Barcelos (2015) destaca 4 influenciadores de emoções sobre crenças: 1) instrumentalidade: tendemos a adequar nosso entendimento ao que melhor se adequa às nossas crenças; 2) emoções têm forças motivacionais: em geral, buscamos nos livrar do que nos causa desconforto, buscando alcançar prazer e harmonia; 3) controle do escopo do pensamento: direcionamos nossa atenção para informações e detalhes relevantes a nossos objetivos; 4) viés motivado: as pessoas buscam emoções que as auxiliam a atingir seus objetivos e reforça-los. Essa característica faz com que as pessoas estejam mais fechadas e tenham dificuldade de aceitar visões alternativas às suas crenças já consolidadas. Nessa direção, a autora estabelece **a relação entre crenças e emoções como dinâmica, interativa e recíproca, com a cognição influenciando a emoção e vice a versa.**

Do mesmo modo, Aragão e Cajazeira (2017) definem as crenças como grandes influenciadoras em nossa ação cotidiana ao mesmo tempo em que interagem com nossas emoções, porém, em geral, não estamos conscientes em relação a essas certezas que influenciam nossa prática nem temos o hábito de questionar tais certezas. Tal fato se deve à razão de que, como as crenças são nossas certezas pessoais, que nos dão segurança e estabilidade, questioná-las geraria conflitos e desequilíbrios, o que nos levaria a sentimentos como frustração, confusão, tristeza e insegurança.

Nesse sentido, os autores falam da importância de se conscientizar e falar sobre as próprias emoções. Esse processo de reflexão nos auxilia a reconhecer o modo como agimos e os motivos pelos quais agimos de determinada maneira:

Assim, portanto, são com as emoções que agimos de maneira expansiva na alegria e na confiança, e no bloqueio ou na restrição na vergonha. Nos movimentamos com as emoções. Entretanto, na linguagem, ao distinguirmos uma emoção, pode-se refletir, ao observar a própria conduta ou a conduta de

outra pessoa, distinguindo o observado, e assim falar da emoção como um sentimento. (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p. 114).

Assim, o processo de formação de professores, pautado em práticas reflexivas deve prever espaços nos quais os formandos possam compartilhar suas emoções perante às situações pelas quais eles passam. A sensação de medo, insegurança, angústia devido aos questionamentos frequentes esperados em um curso de licenciatura deve ser acolhida e entendida como parte do processo de mudança pela qual o licenciando vem passando.

É na reflexão que tomamos consciência da experiência, de nossas crenças e emoções. A partir daí podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente. Neste domínio reflexivo, mudamos inevitavelmente as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, e aí vivemos uma nova experiência, um novo mundo, um novo ser. Na reflexão, é possível reconfigurar a experiência. (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p. 116).

Nesse sentido, em um estudo sobre crenças como este, seria impossível desconsiderar a questão da emoção. Mas, também, parece-me igualmente infrutífero simplesmente tentar organizar um repertório de quais seriam as emoções sentidas pelos participantes. O mais adequado, para mim, seria tentar perceber de que modo as emoções e as crenças estão conectadas e agem, em conjunto, no processo de formação dos professores. E mais do que isso, sendo este um estudo longitudinal, poder perceber como as emoções vão sendo interpretadas e reinterpretadas por meio da reflexão a partir da percepção dos próprios participantes.

3.3. ESTUDOS SOBRE CRENÇAS E ENSINO DE L2 NA LINGUÍSTICA APLICADA

Na LA, os estudos sobre crenças começaram a surgir no Brasil em meados dos anos 1990, passando por três diferentes momentos, de acordo com Barcelos (2004). Em um primeiro momento, para as pesquisas sobre crenças e ensino de L2, o aluno enquanto ser individual não era importante. Não eram levadas em conta suas emoções pessoais e individuais, nem o contexto no qual se aplicava o estudo. Os instrumentos de pesquisa se resumiam, em sua grande maioria, a questionários fechados do tipo *Likert*-

scale, os quais eram baseados em afirmativas como “as pessoas em meu país acreditam que é importante falar inglês” – é importante perceber que, em nenhum momento, pergunta-se sobre **quem está fazendo a afirmação, para quem, e por quê?**. Outra característica é que o aprendiz é, geralmente, caracterizado como inadequado, já que suas crenças eram consideradas, na maior parte das vezes, errôneas, mesmo que implicitamente. O resultado desse tipo de pesquisa, segundo Barcelos (2004), é o distanciamento entre aluno real e o aluno ideal. Não se considera o que o aluno **já sabe**, mas o que **ele deveria saber**. Por fim, nesse tipo de abordagem investigativa, o contexto não é sequer mencionado e a perspectiva do aluno é ignorada.

Segundo a autora, na próxima fase de estudos, o entendimento das crenças ganha forte ligação com a cognição e a memória. Os estudos da área começam a estabelecer uma relação entre crenças e estratégias de aprendizagem. Ainda se mantem a postura de que existem crenças errôneas e, agora, estas vinculam-se a estratégias de aprendizagem ineficazes. Nesse sentido, iniciam-se tentativas de treinar o aprendiz a fim de que ele consiga melhores resultados em seus estudos, assumindo crenças supostamente mais saudáveis e produtivas. Assim sendo, alguns estudos visam a uma classificação de crenças, criando-se um discurso de prescrição de quais seriam as melhores e as piores crenças.

Por fim, o terceiro momento é descrito por Barcelos (2004) como a fase em que o contexto começa a ganhar um maior destaque nos estudos sobre crenças e, junto com ele, o indivíduo como um todo passa a ganhar importância muito maior. Afloram questões como a relevância das facetas da identidade do sujeito, o ambiente no qual ele se insere, sua condição econômica, social e cultural o uso que ele faz de metáforas linguísticas.

Nessa direção, o contexto não é retratado simplesmente como um ambiente estático onde as coisas ocorrem. Trata-se de um espaço dinâmico, construído socialmente tendo por base a interação. A ilustração sugerida por Barcelos (2004) desse movimento seria a de uma rede com milhares de fios/crenças interligados entre si. Desse modo, as crenças passam a ser entendidas como situacionais, o que não suporta mais admitir que uma crença seria errônea ou inadequada, uma vez que ela tende a ser simplesmente o reflexo de um determinado contexto. Assim, os questionários fechados já não são mais suficientes para gerar dados: as investigações passam a utilizar diários e diferentes métodos tais como etnografia e fenomenografia (BARCELOS, 2004). Dessa

maneira, as crenças passam a ser entendidas como dinâmicas, sociais e individuais, sendo fortemente influenciadas pelo contexto.

Quando fazemos esse tipo de panorama histórico, é muito fácil pensar que esses momentos pelos quais a investigação foi passando são estanques, porém esse posicionamento é bastante ingênuo, uma vez que a divisão entre essas fases não seria tão facilmente demarcável e uma se sobrepõe a outra. Segundo Barcelos (2004):

Na verdade, é importante frisar que esses momentos coexistem até hoje e não são estanques, como possa parecer. Uma fase de mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno. A concepção de crenças certamente mudou desde aquele primeiro momento de investigação. Consequentemente, mudaram-se as perguntas de pesquisa que queremos responder e os métodos de pesquisa de que dispomos, para responder a essas perguntas. Assim, não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto? (BARCELOS, 2004, p. 144).

Desse modo, em outro estudo anterior a este, Barcelos (2001) categoriza em três grupos distintos diferentes pesquisas contemporâneas entre si (décadas de 1980 e 1990) que tratam do tema crenças e ensino/aprendizagem de L2. Tal categorização considera a abordagem dos estudos bem como os instrumentos utilizados em cada caso.

O primeiro grupo é o da abordagem normativa, na qual se utilizam questionários do tipo *Likert-scale*, com afirmações graduais entre “concordo inteiramente” e “discordo inteiramente”, sendo o questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) o mais utilizado nesta abordagem. De acordo com a autora, em muitos estudos, as crenças dos alunos são classificadas como errôneas e prejudiciais à implementação de um ensino tido como mais autônomo. Nesse tipo de estudo, sugere-se a relação entre crença e ação, mas ela não é investigada com maior rigor. As crenças, em geral, são caracterizadas como obstáculos à aprendizagem. Barcelos (2001) destaca como vantagem o fato de os questionários terem uma aplicação rápida, barata e serem fáceis de tabular, porém como desvantagem, apresenta-se uma série de problemas: respostas não confiáveis por problemas de interpretação por parte dos participantes, em razão da generalidade das perguntas, ou também pela tendência de eles não responderem a verdade, mas o que consideram adequado; o fato de trazerem respostas prontas acaba restringindo resultados.

A segunda abordagem é a metacognitiva que define crenças como um conhecimento metacognitivo. Os estudos se baseiam em entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos. Nesse tipo de estudo, acredita-se que os alunos são capazes de falar sobre seu processo de aprendizagem, bem como sobre sua concepção de língua e de ensino, seu papel como aluno, o papel do professor, revelando, assim, suas próprias crenças. No entanto, as abordagens metacognitiva e normativa se assemelham por várias razões: ambas tratam as crenças como obstáculos para a aprendizagem; a relação entre crença e aprendizagem é só sugerida e não investigada e as crenças são entendidas como estáveis. Como vantagem dessa abordagem, ressalta-se o uso de entrevistas para inferir as crenças e o fato de que as crenças são definidas como conhecimento, portanto, elas fazem parte de seu processo de raciocínio. O problema desse tipo de abordagem é que as crenças não são inferidas através de ações, mas somente através de declarações verbais, além de não se aprofundar na relação entre crenças e contexto.

Por último, apresenta-se a abordagem contextual. A diferença deste modelo com os demais é que, neste, as crenças não são generalizadas, mas elas são analisadas e caracterizadas dentro de seu contexto, ou seja, as crenças observáveis em dado estudo não poderiam ser “transferidas” para outra pesquisa, já que o contexto seria diferente. Esse tipo de enfoque garante uma análise mais complexa por considerar aspectos situacionais como pertencentes aos dados da pesquisa. As análises são feitas a partir de diferentes instrumentos (observações de sala de aula e entrevistas), o que garante diferentes ângulos de observação. Leva-se em conta a experiência anterior dos aprendizes e o quanto tais experiências influenciam na formação e transformação de suas crenças. Entre as vantagens desta abordagem, Barcelos (2004) destaca o oferecimento de uma definição mais ampla do conceito de crenças, por apresentar uma riqueza de detalhes inegavelmente maior do que nas abordagens anteriores. As crenças, neste modelo, são caracterizadas como dinâmicas e sociais. Além disso, o aprendiz é retratado de modo mais positivo, não tendo suas crenças classificadas como favoráveis ou desfavoráveis. A desvantagem principal seria a de que um estudo nesses moldes somente é possível com um número pequeno de participantes.

Ainda sobre pesquisas na área de crenças e ensino de L2, Barcelos (2004; 2001) critica o fato de que ainda muitas pesquisas estariam apresentando uma postura muito mais descritiva das crenças, deixando de lado a busca pelos motivos que levam os alunos a terem certas crenças e as influências causadas no ensino/aprendizagem de L2.

No mesmo sentido, Bomfim e Conceição (2009) falam da importância de se fazer estudos que extrapolem uma simples lista de descrição de crenças, mas que se preocupem em relacioná-las com o contexto no qual elas se formam e de que modo se constrói a relação crença - contexto - ação. É possível já encontrar exemplos de estudos que trazem uma preocupação com a abordagem contextual, utilizando vários instrumentos de coletas de dados na investigação, como é o caso de Kuddies (2005) e Menezes (2015).

3.4 FAÇA O QUE EU DIGO E NÃO O QUE EU FAÇO – CRENÇAS, AÇÃO E CONTEXTO.

Na presente pesquisa, como já mencionado, caracterizei crenças como modos de pensar que podem ou não definir a ação, variando de acordo com o contexto. Nesse sentido, parece-me muito importante trazer algumas considerações sobre o modo como pode ocorrer a relação entre esses três elementos: crença, ação e contexto.

Barcelos (2001) afirma que as crenças têm estreita ligação com a ação: uma crença pode orientar a ação, mas também a ação pode modificar uma crença. Parece óbvio pensar que agimos de acordo com nossas crenças, porém a relação não é tão simplória. Muitas vezes, como professores, somos obrigados a agir contrariando nossas crenças por motivos externos, tais como exigências institucionais, perfil dos alunos, objetivos do curso. Por essa razão, a relação entre crença e ação é bastante complexa e não pode ser vista como uma mera dicotomia.

Bomfim e Conceição (2009) citam vários exemplos de pesquisa que relatam de que modo a relação entre crença e ação tem definição direta com o contexto. Nesses estudos, percebemos que o modo como agimos será uma combinação entre o que acreditamos (nossas crenças) e o contexto no qual estamos inseridos. Por exemplo: embora um professor possa não acreditar em avaliações pontuais de aprendizagem para o ensino de L2, ele terá que avaliar seus alunos dessa maneira, caso seja exigência da instituição.

Assim, Bomfim e Conceição (2009) trazem o conceito de ação situada, ou seja, todo pensamento e ação se situam em um contexto e são dependentes da situação na qual ocorrem. As autoras argumentam que

[...] algumas crenças podem permanecer no plano de abstração e não se transformam em ações observáveis, por causa das limitações contextuais. Assim sendo, possíveis inconsistências entre crenças e ações podem ser vistas como resultados de fatores contextuais e não de incoerências no pensamento do professor. (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009, p. 62).

Nesse sentido, as autoras afirmam que se reconhecermos o papel do contexto no modo como agimos, teremos uma visão menos estereotipada sobre a prática pedagógica.

Por essa razão, um estudo de crenças não pode se limitar a uma lista de crenças (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009), ele precisa versar sobre vários aspectos que sejam capazes de nos dar uma dimensão mínima do contexto no qual os participantes estão inseridos. A investigação precisa tentar compreender de que modo as ações do professor são definidas e quais seriam os influenciadores. Nessa direção, Kuddies (2005) esclarece:

Assim, os estudos, atualmente, buscam **dar voz aos pensamentos e às ações dos professores** (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1990; BAILEY & NUNAN, 1996), procurando entender não somente que conhecimentos utilizam quando ensinam, mas como os processos de aprendizagem desenvolvem-se e que crenças, vivências e experiências fundamentam a sua forma de ensinar. (GRIFO MEU). (KUDDIES, 2005, p. 40).

Nesse sentido, Barcelos (2001) critica estudos que se limitam a estabelecer uma relação de mera causa e efeito na questão da ação *versus* crenças, sem haver qualquer indício que busque entender mais a fundo como essa relação é estabelecida. Assim, a autora sugere uma abordagem investigativa mais interativa, capaz de considerar a reciprocidade entre crenças e ações. A autora ressalta ainda que as crenças não podem ser somente abstraídas por meio da fala dos envolvidos no processo, mas também, fundamentalmente, por suas ações.

Outro tema relevante nos estudos sobre crenças se refere ao modo como elas se originam. Kuddies (2005) levanta algumas questões sobre essa temática: seria por um processo de construção social, incorporação de ideias de outras pessoas, ou inferências e conclusões próprias, haveria alguma relação entre as experiências e as crenças ou teorias originadas e a dificuldade em modifica-las? A meu ver, não existe uma única resposta para esses questionamentos e a importância de se pensar na origem das crenças

do docente teria ligação direta com o papel do formador de professor. É importante levar nosso aluno, licenciando em Letras, a não somente se conscientizar sobre suas crenças, mas questioná-las a todo o momento, tentando entender os motivos pelos quais agimos/pensamos de determinado modo. Esse constante exercício de problematização em relação às próprias crenças ajudará o futuro professor a desenvolver uma postura reflexiva e investigativa na sua prática de sala de aula.

Nesse aspecto, Barcelos (2004) fala da importância de se criar espaço em sala de aula para que os futuros professores falem e reflitam sobre suas crenças e também sobre crenças existentes na literatura da LA. Segundo a autora, tal postura leva a uma formação reflexiva, capaz de formar alunos críticos e questionadores do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o professor formador não deve assumir uma postura de julgamento de seus alunos, entendendo que não existem crenças boas e crenças ruins, mas que cada um deve ter abertura para falar sobre suas crenças e que elas devem ser analisadas e discutidas em sala para que, então, os alunos possam ser agentes de sua própria aprendizagem (BARCELOS, 2004).

No caso da formação de professores de L2, tema do estudo aqui apresentado por esta pesquisa, acreditamos ser extremamente importante que o formador, além de estar consciente sobre suas próprias crenças, oportunize a seus alunos momentos de questionamentos também sobre suas crenças. A formação de professores de L2, entendida como um processo interventivo, é uma oportunidade para que alunos e professores repensem as ideias por detrás de suas próprias práticas e reflitam sobre possíveis caminhos a serem trilhados, sempre através do diálogo e do exercício reflexivo.

3.5 A RECONFIGURAÇÃO DE CRENÇAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE L2: UM PROCESSO INTERVENTIVO

As crenças têm grande relevância na formação de professores de L2. Elas se relacionam diretamente e de modo complexo com a prática docente e com o contexto onde o ensino ocorre (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009).

Ao assumirmos que elas são dinâmicas, estamos assumindo que elas são passíveis de mudanças. Antes de prosseguir nesta subseção, parece-me fundamental esclarecer que, quando nos referimos à **mudança**, pensamos em **reconfiguração**, uma

vez que, a meu ver, o termo **mudança** pode sugerir um novo rumo tomado a partir de um movimento brusco de ruptura. Mas se tratando de crenças, para mim, a ideia que me vem à mente é a de um processo que ocorre aos poucos, ou seja, ninguém muda seu modo de pensar repentinamente, muito menos ninguém é capaz de abandonar totalmente um entendimento e substituí-lo por outro depois de ler um texto teórico ou preparar e ministrar uma única aula. Por esse motivo, o termo **reconfiguração** me parece muito mais apropriado, pois ele indica um processo lento, fruto de várias experiências e relações sociais que levam, primeiro, à conscientização de um estado e, posterior reordenação de um pensamento (BARCELOS, 2007).

A partir desse processo, essa nova crença que surge não é totalmente nova para o indivíduo, mas tem em suas raízes traços da antiga que pode, pouco a pouco, ir sofrendo alterações para, talvez, muito mais tarde, vir a tornar-se uma crença totalmente diferente daquela inicial. O processo é muito mais parecido com uma escada cheia de degraus do que com um trampolim, pois, na escada, você deve subir um degrau por vez, já em um trampolim, você passa de um estado a outro com um simples pulo.

Se pensarmos no curso de Letras e na sua importância como um processo interventivo capaz de levar o estudante a questionar-se em relação às suas próprias crenças, temos que, antes de tudo, tentar entender a partir de quais fatores as crenças são formadas e, claro tentar compreender qual é a relação existente entre uma crença (ou um conjunto de crenças) e a respectiva ação.

Sobre a formação de crenças, chamo a atenção para um estudo realizado por Kuddies (2005) no qual ela buscou analisar o modo como as crenças surgem, como elas evoluem, como elas se modificam ou permanecem inalteradas, como elas se agrupam e como formam conexões entre si. Para tanto, foram entrevistados dez professores de inglês de escolas particulares de L2, além de serem feitas observações em sala de aula. Em sua pesquisa, ela destaca alguns fatores bastante influenciadores na formação das crenças dos professores entrevistados.

Segundo a autora, a **experiência do docente como aprendiz de L2** e também sua **experiência profissional** têm fortíssima influência na formação de suas crenças. Nesse sentido, a autora descreve a escola (local de trabalho do professor) como o espaço onde as crenças são compartilhadas, reforçadas e reproduzidas. Tal ciclo acaba dificultando a mudança de crenças, uma vez que elas estão sempre sendo reforçadas e mantidas inalteradas. Além disso,

(...) as crenças também sofrem influências dos materiais utilizados pelo professor, dos exames de proficiência, da escola e da metodologia com a qual ele trabalha, dos alunos e de seu *feedback*, dos seus conhecimentos ou saberes adquiridos através de pesquisas, leituras e faculdade, do seu *feeling*, da intuição para ensinar e da sua personalidade. (KUDDIES, 2005, p. 82).

Kuddies (2005) também destaca o fato de que cada docente possui crenças, saberes e princípios próprios, que são postos em prática sempre que o professor leciona. Desse modo, as crenças não são exatamente as mesmas para todos os professores, mesmo que, em alguns casos, haja unanimidades. Segundo a autora, é fundamental conhecer as crenças que os professores trazem consigo e ajuda-los a compreender o entendimento que eles próprios têm sobre os processos de ensino/aprendizagem de L2.

Nesse sentido, a autora chama a atenção para os cursos de formação, no seguinte sentido:

Os programas de educação de professores de língua estrangeira devem propiciar a reflexão e o autoexame dos futuros professores, acessando suas crenças e saberes sobre o ensino e aprendizagem da língua, seja através de autobiografias (BAILEY et al. 1996) ou da identificação de imagens de ensino (CLANDININ, 1986), como um meio de construção de significados do ensino e da aprendizagem como alunos e professores.

Por último, que seja levado em consideração o peso que a Faculdade (no caso o curso de Licenciatura em Letras) tem como forte fator de formação das crenças dos professores de língua estrangeira (especialmente para aqueles que estão na Faculdade e na sala de aula ao mesmo tempo), bem como na mudança das crenças destes professores. (KUDDIES, 2005, p. 81).

Além dos já mencionados fatores influenciadores na formação de crenças: experiência do professor como aprendiz; sua vivência profissional e pessoal, a autora destaca também como terceiro fator a sua formação acadêmica. Em relação a esse critério, ela chama a atenção para o fato de que nem sempre o conhecimento acadêmico guia sua ação, tendo maiores influências os dois primeiros fatores.

Na mesma direção, Bomfim e Conceição (2009) citam vários estudos para destacar a importância da **experiência** na formação das crenças. As autoras falam do quanto a experiência como aprendiz de L2 oportunizará a formação de crenças dos futuros professores. De acordo com elas, muitas experiências vividas nos anos de

formação inicial dos docentes podem originar crenças que podem perdurar até muitos anos depois, na prática didática dos futuros professores.

Vieira-Abrahão (2004) sugere que, na formação pré-serviço, o aluno-professor traz uma experiência rica como aprendiz e, às vezes, já como professor, além de todas as outras experiências de vida. Segundo a autora, poucos alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias crenças acerca do ensino/aprendizagem da língua que pretendem ensinar. Com base nessa observação, a autora desenvolveu um estudo envolvendo seis alunos de Letras a fim de criar uma oportunidade para que eles pudessem explicitar suas crenças. Para a autora, as origens das crenças dos participantes podem ser traçadas nas suas experiências prévias de aprendizagem e ensino. Por exemplo, as imagens que os participantes do estudo tinham sobre o que é um professor eram, provavelmente, construídas a partir dos melhores e piores professores que tiveram. (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009, p. 59).

Nesse sentido, um curso de licenciatura em ensino de L2 deve encontrar meios de provocar um longo processo de questionamentos, conscientização, problematização e reconfiguração de crenças. Ao criar esse caminho, o futuro professor terá maiores condições de exercer sua profissão de modo consciente, entendendo os processos que constrói, sem agir de modo unicamente empírico e intuitivo, baseando-se nas próprias crenças, por vezes, ignoradas por ele.

Por se tratar de um projeto interventivo de formação, devem-se criar, no decorrer do curso, possibilidades de conscientização do formando e de confrontação com seus modos de pensar e de agir. Nessa direção, Barcelos (2007) caracteriza a mudança como uma oportunidade de passar por um período marcado por incertezas e questionamentos. A reconfiguração de crenças já existentes pode influenciar nossas concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem, portanto não se trata de um processo “automático”, mas demanda estudo e reflexão. Não basta mudar o discurso institucional ou o material didático, é necessário sensibilizar professores e alunos para que a mudança tenha chances de ocorrer a um nível mais profundo.

Assim sendo, de acordo com Barcelos (2007), a mudança não deve ser imposta, ela deve ser gradual e, fundamentalmente, pautada em momentos de reflexão, que nos levam à conscientização. Conscientizar-se sobre nossas formas de agir no mundo e sobre os motivos pelos quais agimos de determinadas maneiras é essencial, bem como manter uma postura aberta para a mudança e para entender o ponto de vista do outro.

Colocado dessa maneira, pode parecer que esse processo de reconfiguração pode ser tranquilo e não apresentar problemas. Porém, Barcelos (2007) chama a atenção para as dificuldades de repensarmos nossas crenças. A autora caracteriza a mudança como complexa e difícil, dada a natureza das crenças, definidas como centrais e periféricas. As crenças periféricas, de acordo com a pesquisadora, têm maior relação com gostos pessoais e apresentam menos conexões, portanto, são mais facilmente modificáveis.

Já as crenças centrais são mais difíceis de serem modificadas por uma série de motivos. Elas possuem quatro características:

- (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças;
 - (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo;
 - (c) são compartilhadas com outros; e
 - (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”).
- As crenças centrais, talvez, poderiam se referir ao que Dewey (1933) denominou “crenças de estimação”, ou seja, crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. Essas crenças de estimação estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção, assim como as crenças centrais. (BARCELOS, 2007, p. 117).

Ainda segundo a pesquisadora, as crenças centrais são incorporadas há mais tempo pelo indivíduo e têm grande relação com suas emoções e identidade, além de formar um sistema de conexão entre várias crenças. Por esses motivos, quanto mais centrais as crenças, mais difícil se torna modifica-las devido à grande quantidade de conexões existentes entre diferentes crenças. Ou seja, para modificar uma crença central, é necessário reordenar todo o sistema de crenças no qual o indivíduo se apoia. Para tanto, o sujeito precisa estar descontente com a crença atual para, então, buscar uma nova alternativa como substituta, porém essa alternativa precisa ser reconhecida por ele como plausível e inteligível. Além disso, a nova crença precisa estar conectada a outras dentro de um sistema de crenças coerente.

Kuddies (2005) caracteriza as crenças como representações mentais integradas dentro de um esquema existente, apoiando-se em três suposições: “as crenças formam um esquema como uma rede semântica; as crenças contraditórias residem em diferentes domínios desta rede; algumas crenças são ‘essência’ e, portanto, difíceis de mudar.” (KUDDIES, 2005, p. 40). Ainda segundo a autora, as crenças se diferenciam em intensidade e poder sendo variáveis entre si dentro de uma dimensão central e periférica.

E, assim como afirmado por Barcelos (2007), quanto mais central for a crença, maior será a resistência para a mudança.

Kuddies (2005) explica que assim que uma nova informação entra em contato com uma crença já existente, busca-se um equilíbrio entre ambas. Se a informação e a crença não podem coexistir, esse pode ser um fator desencadeador de substituição ou reorganização da crença já existente. Entretanto, o processo não é tão simples: a crença somente sofrerá alterações caso ela se mostre insatisfatória.

Na mesma direção, Barcelos (2007) sugere algumas condições para que uma anomalia em uma crença gere desconforto a ponto de um aluno buscar uma substituição: 1) a conscientização sobre a anomalia e um conflito cognitivo de entendimento; 2) o desejo de conectar a nova informação com o sistema de crença já existente; 3) desejo de redução de inconsistência entre as crenças existentes; 4) a percepção de que a nova crença se encaixa no sistema de crenças existente (mesmo sendo incorporada, a nova crença passa por testes de plausibilidade, correndo o risco de ser descartada).

Podemos perceber, portanto, que um dos fatores desencadeadores para modificar uma crença é o **questionamento**, levado pela **reflexão**. Eu penso sobre minhas crenças e penso sobre o modo como elas me fazem entender o mundo que me rodeia, há um equilíbrio entre elas e esse mundo ou algo parece não fazer muito sentido para mim? Essa pergunta, fruto de reflexão, leva-nos a questionarmos se nossas crenças são suficientes. Assim sendo, o processo de reconfiguração surge de uma inquietude, de um incômodo, de um desequilíbrio. Por essa razão, geralmente, é tão difícil aceitar a mudança, e é muito mais fácil continuar com as crenças que sempre tivemos.

3.5.1 O professor reflexivo e o questionamento sobre suas crenças: articulação prática e teoria

Bomfim e Conceição (2009) resgatam o paradigma de formação do professor reflexivo como aquele que leva o professor não só a refletir sobre ou na sua ação, mas como aquele que o leva a refletir sobre suas crenças, sobre seu contexto, sobre a origem e consequências de suas ações. Confrontando, dessa forma, a teoria com a realidade de sua prática docente, levando ao avanço do conhecimento em relação aos processos de

ensino/aprendizagem através da teorização das situações vivenciadas por ele. De acordo com as autoras,

(...) programas que adotam um modelo reflexivo de formação de professores devem visar, entre outros aspectos, capacitar os professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, incluindo a análise crítica das suas próprias crenças sobre seu conceito de bom ensino, assim como facilitar o desenvolvimento, pelos professores, das suas próprias teorias e princípios de prática de ensino, empoderando os professores a fim de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisões acerca da educação. (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009, p. 62 - 63).

Santos e Lima (2011) também falam da importância de uma formação que visa ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva dos docentes em formação. Segundo eles, uma formação que leve à reflexão sobre as próprias crenças do professor o ajudará a perceber os motivos pelos quais ele age de determinado modo em determinadas circunstâncias e de que maneira seu comportamento atingirá seus alunos e o processo de ensino/aprendizagem.

Bomfim e Conceição (2009) afirmam:

professores trazem para a sala de aula crenças, conhecimentos (teórico-prático) e experiências formados e adquiridos ao longo do tempo, e que estes contribuem para a construção da prática pedagógica dentro das possibilidades da realidade contextual em que se inserem em cada momento. Essa resultante dinâmica entre experiências, crenças, prática e contexto deve ser, portanto, considerada com mais atenção nos processos de formação de professores de línguas. (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009, p. 63).

Por essas razões, a formação de um professor de L2 deve contemplar muito mais do que a formação linguística entendida de modo tradicional. Em outras palavras, o professor de L2 não é aquele que ensina a estrutura linguística, mais do que isso, o professor precisa estar ciente de sua condição no mundo e de suas próprias crenças em relação às suas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem para auxiliar seus alunos a entenderem um pouco da cultura e dos discursos que permeiam aquela comunidade.

Mais do que alguém que sabe a L2 ensinada, Santos e Lima (2011) caracterizam o professor de L2 como o referencial daquela língua para seus alunos,

extrapolando, dessa maneira, o papel de mero transmissor de conhecimento linguístico. No caso de professores de PFOL, essa característica é muito forte, tal fato se explica pela razão de que os alunos aprendizes da língua, estando em imersão, têm contato com a língua constantemente em variadas esferas do cotidiano, porém, muitas vezes, é durante as aulas de PFOL que eles encontram a oportunidade de questionar situações vivenciadas no dia a dia, mas que não conseguem entender. Tal questionamento vai desde o significado de expressões específicas que eles podem ter ouvido durante a semana até a necessidade de compreender melhor determinados comportamentos que eles tenham presenciado.

Nesse sentido, Santos e Lima (2011) destacam a importância da universidade nesse processo, pois é nesse espaço que o professor em formação terá a oportunidade de receber uma formação adequada em relação às necessidades que ele virá a encontrar em sua profissão, de modo a vivenciar a prática e a teoria de modo integrado. Porém, os autores deixam clara a importância de entender essa formação universitária como um modelo que realmente propiciará ao formando a chance de construir um dialogismo entre prática e teoria, de acordo com o modelo de professor reflexivo.

Infelizmente, como vimos no capítulo sobre formação de professores, muitos cursos de Licenciatura em Letras ainda mantêm uma postura bastante rígida em relação ao lugar da teoria e ao lugar da prática, separando-as de forma desigual. O que não se percebe é que, a partir da prática, o sujeito terá a chance de entender e de produzir teoria. Através do incentivo a uma postura reflexiva, o licenciando terá a oportunidade de compreender suas próprias crenças e, sempre que possível, buscar modos de entendimento mais complexos que levem a uma reorganização de seu sistema de crenças sempre que o atual lhe pareça insuficiente.

Nesse sentido, a formação de professores é, antes de tudo, um processo de intervenção direta e intencional, uma vez que o professor formador será o orientador nessa jornada ao ajudar seu aluno professor a compreender, na prática, por meio de questionamentos e de reflexões, como seu sistema de crenças o leva a determinadas ações.

O estudante em formação que já possui algum contato com a prática em sala de aula (...) tem a oportunidade de vivenciar situações distintas simultaneamente, associando teoria e prática, e de utilizar o curso de formação para auxiliar na superação das dificuldades e melhorar o seu

trabalho. Neste tipo de situação, é possível que o docente possa analisar se os conteúdos trabalhados nos cursos de formação se adequam ou não à sua realidade e verificar se estes fornecem subsídios significativos para a prática. (SANTOS e LIMA, 2011, p. 558).

Ainda de acordo com Santos e Lima (2011), as crenças dos professores são mutáveis durante toda a sua vida profissional, uma vez que os docentes tenham contato com novos alunos e, portanto, novas necessidades, os modos de atuar vão sendo redefinidos dentro de cada situação específica. Os autores destacam como as preocupações dos professores em formação inicial se diferenciam entre ter a prática ou não tê-la, enquanto que, para o docente já atuante em sala de aula, suas preocupações serão de natureza abstrata, mas a partir do momento em que ele tenha atuado, elas refletirão algo concreto que tem relação com o perfil de seus alunos reais. Por essa razão, a prática é tão importante já no início da formação inicial.

Para finalizar, neste capítulo, eu chamei a atenção para alguns estudos sobre a conceituação de crenças e defini minha concepção, que será a base desta investigação. Foram elencadas as três diferentes abordagens nos estudos de crenças na LA: normativa, metacognitiva e contextual, posicionando esta pesquisa na última. Levantei algumas reflexões acerca das relações entre crenças, ação e contexto e destaquei a importância de uma formação docente interventiva, cuja uma das bases esteja pautada na reflexão sobre nossas próprias crenças.

Na próxima seção, trarei algumas informações relevantes para o entendimento do ambiente no qual esta pesquisa foi realizada.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir das atividades realizadas em um programa de extensão universitária da UTFPR chamado PFOL. Apesar de as atividades estarem alocadas na extensão, o grupo de pesquisa GPPFOL, formado por professoras concursadas da instituição e que organiza todas as atividades, também participa da Licenciatura em Letras Inglês da instituição com três disciplinas na grade curricular.

Neste capítulo, exporei brevemente alguns dados sobre o ensino de PFOL no cenário nacional, detalharei o trabalho desenvolvido com o PFOL na universidade onde ocorre a pesquisa. E, por fim, esclarecerei a concepção de língua como discurso, tendo por base os estudos dos intelectuais russos que formavam o Círculo de Bakhtin. Tal escolha se deve à concepção que embasa nossos trabalhos no PFOL.

4.1 PFOL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Primeiramente, é fundamental definir os motivos pela escolha da nomenclatura (PFOL), haja vista a vasta gama de possibilidades, entre elas: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Segunda Língua (PL2), entre outras tantas terminologias facilmente encontradas em textos acadêmico-científicos da área. Para maior detalhamento das diferentes opções para nomear o ensino de português, é possível consultar Almeida Filho (2005), no qual há uma taxonomia das diferentes nomeações com suas respectivas definições, de acordo com o contexto de cada situação.

A minha escolha pelo termo PFOL, dentre outras possibilidades, como pontuado por Dutra (2008), deve-se à pesquisa realizada neste trabalho específico, cujo contexto é o seguinte: estrangeiros vivendo no Brasil e aprendendo a língua portuguesa em imersão. Tal situação vem se tornando bastante comum em nosso país. Essas pessoas, que aqui estão por diferentes motivos, precisam aprender o idioma para se comunicar e viver em nosso país.

Nesse sentido, Dutra (2008) pontua que a escolha do Brasil como nova morada – transitória ou permanente – por estrangeiros vem crescendo ao longo dos últimos anos. Na mesma direção, Schoffen e Martins (2016) citam os dados do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Variedade Brasileira (CELPE-

Bras)⁹ – como um forte indício do grande crescimento de estrangeiros no Brasil. Além disso, esses dados nos dizem muito sobre a necessidade que esses estrangeiros vêm sentindo em relação à exigência de domínio da língua portuguesa:

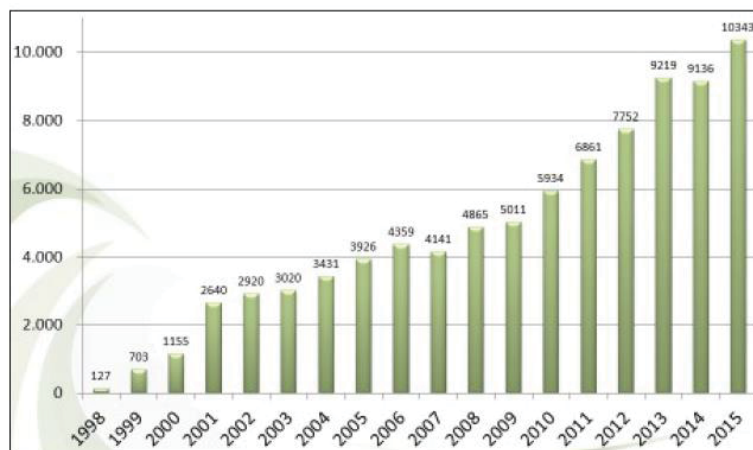


Gráfico 1: Crescimento do número de examinandos (SCHOFFEN E MARTINS, 2016, p. 287)

Como percebemos, de acordo com o gráfico, de 1998 a 2015, o número de estrangeiros candidatos ao certificado de proficiência passou de 127 para mais de 10300. Tais dados indicam que, cada vez mais, o Brasil vem se tornando destino para estrangeiros. Tal fato se deve a diferentes motivos, Schoffen e Martins (2016) apontam, entre eles, as políticas de internacionalização pelas quais passam diversas universidades brasileiras ultimamente, assim como a flexibilização de vistos de trabalho e vistos humanitários. O resultado desse novo contingente imigratório é a necessidade crescente de capacitar esses indivíduos para o mercado de trabalho brasileiro, bem como auxiliar seus filhos a adaptarem-se à escola e aos seus conteúdos.

Esse movimento crescente em torno da área de ensino de PFOL mostra reflexos também na produção de pesquisas referentes tanto ao ensino quanto à formação profissional docente na área. Segundo Almeida Filho (2012), o ensino de PFOL passou a ser considerado como uma área de atuação acadêmico-científica há pouco mais de vinte anos, estando localizado na área de LA.

⁹O Exame Celpe Bras é um exame de proficiência da língua portuguesa variante brasileira. De acordo com o Manual do Examinado de 2015, trata-se de um exame de proficiência da língua portuguesa variante brasileira e é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM).

Furtoso (2001) faz um histórico da trajetória do PFOL no Brasil. Esse histórico se refere tanto à produção acadêmica quanto à evolução do ensino da L2. Segundo ela, foi nos anos 1980 que surgiram as primeiras séries de livros didáticos brasileiros, sendo no início dos anos 1990 que a área começa a se solidificar com publicações científicas brasileiras de modo mais significativo.

De acordo com a pesquisadora, uma série de ações contribuíram para o crescimento da área, entre elas diferentes modalidades de intercâmbios, políticas econômicas como o Mercosul, internacionalização das universidades e elaboração do Celpe-Bras.

Almeida Filho (2012) destaca duas universidades brasileiras como pioneiras a adotar o PFOL: UNICAMP e USP, em 1976. Porém, elas tomaram direções diferentes, fato que interferiu diretamente no direcionamento dos estudos acadêmicos nessas duas instituições. A UNICAMP instituiu o português como uma disciplina de graduação, o que possibilitou a contratação de profissionais da área, viabilizando o enriquecimento dos estudos. Já a USP implantou o português como extensão universitária desvinculada da graduação e pós-graduação, restringindo, assim, os estudos acadêmicos da área. Esta tem se revelado uma tendência na área do PFOL: em geral, nas universidades brasileiras, as atividades relacionadas ao ensino de português se concentram na extensão universitária. O resultado é a falta de incentivo ao desenvolvimento de estudo acadêmico.

Furtoso (2001) revela que, até a data de seu estudo, outra característica da produção acadêmica da área era a seguinte: a grande quantidade de relatos de experiência no lugar de artigos científicos. Segundo a autora, esse aspecto revelava, até aquela data, a grande necessidade de pesquisas sistemáticas na área, uma vez que esses relatos se baseavam em situações ocorridas em sala de aula, nos momentos de prática docente, não havendo uma sistematização que os caracterizasse como pesquisas no âmbito científico-acadêmico.

Já mais tarde, Dutra (2008) fez uma relação das universidades que ofereciam diferentes cursos no âmbito de formação docente, o que incluía desde programas de extensão até disciplinas na graduação ou pós graduação em diferentes regiões do país. Apesar de ainda não ser uma área desenvolvida plenamente, já se percebia, pelos dados apresentados até então, que havia um movimento indicando um crescimento tanto na área de ensino de PFOL, como na área de formação de professores. Segundo a autora, a maioria das universidades ainda se dedicava ao PFOL no âmbito da extensão

universitária, porém já havia um número maior de universidades que investiam na área em cursos de graduação e de pós graduação.

Mais recentemente, Schoffen e Martins (2016) confirmam que a área de PFOL continua em franca expansão. Porém, ainda existem problemas, sendo um dos mais significativos a falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros para o direcionamento do ensino de PFOL pensado em âmbito nacional. Não há, portanto, um direcionamento de diretrizes que apontem um caminho em comum para ser trilhado a nível nacional, o que poderia auxiliar a solidificar e fortalecer esta área.

Um dos únicos documentos que vem cumprindo esse papel, segundo os autores, seria o exame Celpe Bras. Por seu efeito retroativo, ele tem norteado grande parte das práticas docentes no PFOL, já que muitos dos aprendizes necessitam de aprovação no referido exame, portanto, precisam preparar-se para realizá-lo. Costa (2018) corrobora essa ideia e destaca que muitos estudos têm tratado também do impacto do exame diretamente na formação de professores de PFOL.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, parece-me muito importante abrir um parêntesis para expor brevemente um pouco do que define o escopo teórico do exame. Tal exposição se faz fundamental dado o efeito retroativo que o exame tem causado, uma vez que, como exposto anteriormente, ele tem se mostrado como um dos únicos instrumentos direcionadores da prática docente do PFOL.

O exame tem um caráter comunicativo, não sendo testados conhecimentos gramaticais isolados dos candidatos, mas a capacidade de utilizar a língua em diferentes contextos, com diferentes propósitos. Ele se divide em tarefas que funcionam como “um convite para interagir no mundo” (BRASIL, 2015, p. 4), sendo sempre uma **ação**, com um **propósito** e direcionada a um ou mais **interlocutores**. Scaramucci (1995) salienta que um exame com essas características exige muito mais do que conhecimento e manipulação de regras gramaticais, mas também o conhecimento de regras comunicativas, a fim de se utilizar a língua adequadamente em uma esfera social. Dessa forma, o que o exame tenta mensurar é a capacidade do examinando de utilizar a língua em situações similares às reais.

Uma vez que faltam políticas linguísticas referentes ao PFOL, prejudica-se também outra área relacionada que é a da formação de professores especializados no ensino de PFOL. Schoffen e Martins (2016) resumem a situação:

Junto com a crescente demanda de alunos de PLA [português língua adicional], tem aumentado também a demanda por formação de professores especializados no ensino de português para estrangeiros. Esse desafio é grande, visto que existem ainda no Brasil hoje somente três licenciaturas de formação específica em PLA, na UFBA, na UNB e na UNICAMP. Várias universidades brasileiras já possuem programas de ensino e de formação de professores de português como língua adicional, alguns bastante antigos e sólidos, caso do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, mas ainda são poucas as universidades que têm a área de PLA institucionalizada. Apesar disso, é perceptível o crescimento da área dentro das universidades, devido à crescente procura de alunos estrangeiros por cursos de português. Além dos programas de extensão, que contemplam a maior parte das aulas ofertadas a estrangeiros, é possível verificar um crescente interesse pela pesquisa nessa área, fato que pode ser comprovado pelo número de Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas sobre o assunto. (SCHOFFEN e MARTINS, 2016, p. 287-288).

Embora haja um visível crescimento no âmbito da formação de professores, como indicam os autores supracitados, Dutra (2008) se refere a um problema que continua recorrente em relação aos professores que se dedicam ao ensino de PFOL. Conforme observa a autora:

(...) se o número de estrangeiros no país com interesse de aprender a língua vem aumentando, a expectativa é que também aumente o número de professores nesta área, mas o que acontece é a seguinte situação: leigos são chamados para montar cursos ou atuar como professores de PFOL no Brasil ou no exterior; professores de cursos particulares de línguas, mesmo tendo sido contratados para ensinar língua estrangeira, atuam nesta modalidade; professores de língua materna, em sua maioria, nem sempre acreditam que tais alunos precisam aprender primeiramente a se comunicar e não aprender a gramática da Língua Portuguesa; indivíduos, pelo fato de serem falantes nativos do português, ingenuamente se consideram aptos a trabalhar na área de PFOL, dando aulas particulares (DUTRA, 2008, p. 28).

Apesar de o estudo datar de 2008, esse é um aspecto que ainda se faz presente. Nesse sentido, percebe-se que há ainda um “amadorismo” muito grande em relação ao ensino de PFOL que é perceptível no ensino de qualquer idioma: acreditar que o nativo está apto para ensinar a língua, sem qualquer outro tipo de formação específica. O que dificulta um pouco mais a situação, no caso do português, é o fato de que a formação de professores de PFOL, no Brasil, ainda é muito pouco expressiva. Como sinalizam Schoffen e Martins (2016), existem somente três licenciaturas na área de PFOL, no Brasil. Assim sendo, a crença de que, para ensinar PFOL, basta **saber falar** português é generalizada, inclusive entre os próprios professores de L2.

Conforme pontuado por Almeida Filho (2005), ensinar português como língua materna (LM), tal qual o aprendemos na escola nas aulas de língua portuguesa, é completamente diferente de ensinar PFOL. Por essa razão, o docente que se dedica ao ensino de PFOL precisa ter uma formação específica em ensino de L2, primeiramente, mas também voltado especificamente ao ensino de PFOL.

Tal constatação se deve ao fato de que um falante nativo de português, ao ensinar sua língua a não falantes, acabará se deparando com dúvidas que não lhe seriam usuais. Esse docente precisará “aprender” a ver sua própria língua sob outro prisma, tanto estrutural quanto cultural e socialmente. Dutra (2008) ressaltava algumas vantagens para o professor em formação que tem contato com o PFOL, entre elas: 1) o contato com outras culturas e 2) a reflexão sobre a língua e cultura brasileiras em situações reais de uso.

O professor de PFOL tem diante de si desafios muito grandes, já que, ensinar uma língua estrangeira fora do país onde essa língua seja falada é muito diferente do que ensinar uma língua em situação de imersão. Para compreender essa diferenciação, tomemos dois exemplos a seguir.

Carlos é brasileiro e tem uma turma de inglês. Todos os seus alunos são brasileiros, eles têm diferentes idades e profissões, mas todos compartilham a mesma LM e, de certa forma, possuem uma identificação de alguns aspectos culturais entre eles. As opiniões podem ser diversas, mas o sistema de valores que compõem a sociedade na qual eles vivem é, em geral, similar em várias questões. Essa situação é muito diferente do contexto vivido por Joana, ela é professora de PFOL. Em sua turma, há dois japoneses, um russo, um colombiano, uma paraguaia e um haitiano. As LMs são diferentes, o tempo de estada no Brasil também é diferente, e, claro, aspectos culturais que embasam suas visões de mundo, de modo geral, também são muito distintas. Assim sendo, Joana precisa estar preparada para trabalhar com esse tipo de heterogeneidade super complexa em sua turma, o que pode levar a inúmeros tipos de conflitos. Além disso, os alunos trazem muitas dúvidas referentes a expressões ouvidas ou situações vividas nos seus cotidianos. Afinal, a língua portuguesa faz parte do seu cotidiano, diferente dos alunos de Carlos que se deparam com o inglês em sala ou em situações escolhidas por eles (filmes, músicas, seriados, jogos,...). A relação dos alunos de Joana com o português é muito mais intensa e transformadora do que a relação dos alunos de Carlos com o inglês.

Por ser uma área bastante nova no Brasil, ainda há muito desconhecimento sobre os reais desafios enfrentados pelo professor de PFOL. Almeida Filho (2007) define que a atuação na área de ensino de PFOL representa, além de dar aulas, também estar envolvido no estudo de processos de aprender e ensinar português em distintos e específicos contextos. Segundo o pesquisador, “é preciso aprender a pesquisar de fato

em formas mais elaboradas de produção de conhecimento relevante na nova área” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34-35).

Ainda de acordo com o pesquisador, a formação de um profissional extrapola o uso de conhecimentos espontâneos ou impulsivos. Mais do que isso, o profissional precisa aliar seus conhecimentos empíricos com o conhecimento dos processos de aprender e ensinar inerentes da sua atividade docente. Nesse sentido, o autor salienta a importância de haver cursos universitários de graduação e licenciatura na área de Letras que garantam um mínimo de conhecimentos imprescindíveis para exercer a profissão de docente de PFOL.

No caso da UTFPR, não temos uma licenciatura específica em PFOL. Atualmente, o trabalho desenvolvido nas aulas de português ocorre como um programa de extensão universitária, com a participação dos alunos de Letras Inglês da UTFPR, por meio da monitoria voluntária e, em alguns casos, com bolsa remunerada (a partir de diferentes editais internos da universidade). Além disso, a Licenciatura em Letras Inglês conta com três disciplinas na grade curricular do curso: Grupo de Pesquisa PFOL; Ensino de PFOL 1 e Ensino de PFOL 2.

Assim, é possível afirmar que os acadêmicos de Letras Inglês, professores de língua inglesa em formação, têm a oportunidade de conhecer um pouco de aspectos importantes sobre o ensino específico do PFOL. Conhecimento esse que, a meu ver, vem complementar sua formação como professores de L2.

4.2. PFOL NA UTFPR

O presente trabalho foi realizado a partir das atividades desenvolvidas por um programa de extensão desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, chamado PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas). Tal programa iniciou como um projeto em 2001 e tinha por primeiro objetivo ensinar português a estudantes intercambistas do antigo CEFET-PR (BALDIN e CORDEIRO, 2017).

Em 2008, há uma reconfiguração do trabalho desenvolvido em virtude de mudanças institucionais e sociais. Entre elas: o início do Curso de Licenciatura em Português Inglês da UTFPR¹⁰; a entrada de professores no Departamento Acadêmico de

¹⁰ O curso de Letras Português Inglês (licenciatura dupla) teve início em 2008 e foi extinto em 2015, dando lugar ao curso de Letras Inglês (licenciatura simples), a partir do 1º semestre de 2016.

Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) com interesse na área de ensino de PFOL e o aumento da demanda de estrangeiros precisando de aulas de português. Becker *et all* (2011) pontuam que, a partir do segundo semestre de 2009, o então PFOL da UTFPR passou por uma significativa transformação: a inclusão de alunos licenciandos do curso de licenciatura recém criado, Letras Português Inglês. Tais estudantes auxiliavam e ministravam aulas, bem como ajudavam na preparação de material didático. Com essa nova configuração de trabalho, foi necessária também a criação de um grupo de pesquisa que auxiliasse tanto os universitários como os professores a trabalhar com as questões inerentes à prática pedagógica (BECKER *et all*, 2011). Assim, foi registrado no CNPQ o Grupo de Pesquisa PFOL (GPPFOL).

Esse primeiro movimento de chamar os alunos de Letras para as aulas de PFOL, em 2009, originou o que, hoje, chamamos de monitoria nas turmas do PFOL. Atualmente, a monitoria ocorre em dois formatos: fora de sala de aula e dentro de sala de aula. Como a realidade dos alunos estrangeiros que recebemos é muito diversa, não seria possível ofertar turmas regulares que previssem todas as necessidades de todos os alunos que nos procuram. Assim, alguns estrangeiros são atendidos por meio da monitoria fora de sala de aula: um estudante de Letras atende esse aluno estrangeiro em um horário alternativo à aula como um modo de auxiliar em pontos específicos e possibilitar que esse aluno possa seguir com a turma regular. O outro formato é o de monitoria dentro de sala de aula, que é o objeto de análise desta investigação e que será descrito na continuidade do texto.

Nosso formato de trabalho atual é composto por cinco turmas regulares de PFOL (dos níveis 1 ao 5)¹¹, com oferta semestral de acordo com a demanda. Os alunos estrangeiros são compostos, na sua grande maioria, por pessoas da comunidade externa e as atividades organizadas pelo grupo de pesquisa GPPFOL não se limitam às aulas regulares de 60 horas semestrais. Há uma preocupação em propiciar a esse público encontros de socialização e de interação em língua portuguesa, tais como festas tradicionais brasileiras, oficinas de diferentes temas culturais, cursos esporádicos, encontros de cinema e de debates.

¹¹ As turmas são divididas de acordo com critérios variáveis a partir das demandas de cada semestre. Ao definir tais níveis, trabalhamos com duas situações: os alunos antigos e os novos. Dependendo da demanda de alunos novos recebida, tentamos adequar as turmas de acordo com vários critérios, tais como LM dos aprendizes e a habilidade comunicativa geral de cada aluno. O nível 1 seria o nível mais básico, e o nível 5 o mais avançado. No início de cada semestre, os alunos novos passam por uma pequena prova e por uma entrevista oral para definir o nível que frequentarão.

Para que todos os trabalhos possam ocorrer, temos o grupo de discentes do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR (entre extensionistas voluntários e bolsistas com bolsa remunerada) que nos auxiliam como monitores dentro e fora de sala de aula e, também, ajudando em oficinas e mini cursos sobre variados temas (sempre sob a presença e supervisão das professoras concursadas da instituição).

Nesse sentido, o programa de extensão PFOL atinge diretamente dois públicos específicos: 1) os estrangeiros (alunos ou não alunos da UTFPR) que participam das aulas de português e dos eventos gratuitamente e 2) os professores em formação inicial – alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras Inglês – que têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, em contato direto com alunos reais em situações reais, integrando, desse modo, prática e teoria sempre sob orientação e supervisão de uma das professoras orientadoras de PFOL.

Os resultados acadêmicos desse trabalho podem ser observados a partir dos estudos já desenvolvidos das experiências vivenciadas pelos universitários no PFOL, tais como: 5 monografias de especialização; vários TCCs concluídos e em andamento; publicação de artigos e resumos em eventos acadêmicos e revistas científicas; comunicações em eventos acadêmicos; a criação de materiais digitais *online* através de editais REA (Recursos Educacionais Abertos) e Ações Afirmativas; organização de eventos acadêmicos sob o título de EPFOL (3 edições até o momento: 2014, 2015 e 2017).

Em relação ao trabalho desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, os professores efetivos participantes do PFOL ministram as aulas de português. Os alunos de Letras Português Inglês ou Letras Inglês podem participar das aulas como monitores voluntários.

Assim que o discente demonstra interesse em participar como monitor voluntário, ele escolhe uma das turmas de PFOL daquele semestre e passa a frequentar todas as aulas (quatro horas semanais). Além disso, há um encontro semanal com o professor responsável pela turma de PFOL. Nesse encontro, o professor e os monitores discutem questões relativas à aula, tais como escolha de materiais e recursos didáticos, avaliação das atividades utilizadas em sala, explicitação de dúvidas ou curiosidades. O objetivo desses encontros é proporcionar aos alunos de Letras um espaço para que eles possam falar sobre as aulas que estão observando bem como produzir materiais, discutir conceitos teóricos e compartilhar ideias entre o professor e seus pares.

Quando o discente inicia sua participação como monitor voluntário nas aulas, ele passa por um período no qual pode observar o andamento da turma, sendo responsável por auxiliar os alunos estrangeiros em algumas atividades desenvolvidas em sala (atividades de interação em pares ou grupos). Aos poucos, os monitores passam a desenvolver atividades didáticas aplicadas em sala e também a ministrar aulas de português (sempre na presença e sob orientação do professor titular). A ideia é que essa participação ocorra sempre de modo respeitoso: o professor efetivo da turma vai dando atribuições aos alunos de Letras, sempre tendo em vista seu tempo de aprendizagem, seu amadurecimento e sua vontade de participar.

Em estudo publicado sobre o trabalho do PFOL desenvolvido em sala de aula pelos alunos monitores – estudantes dos cursos de Letras da UTFPR – Baldin e Cordeiro (2017) pontuam:

O objetivo da indissociação – prática e teoria – é proporcionar aos universitários a experimentação do cotidiano do professor que, além de planejar, preparar, ministrar e avaliar sua prática, preocupa-se em buscar sua formação continuada através de pesquisa e de tecnologias capazes de auxiliá-lo a entender e a superar os desafios inerentes ao trabalho de ensinar e aprender. (BALDIN e CORDEIRO, 2017, p. 98-99).

O PFOL na UTFPR, como já mencionado, também tem participação em três disciplinas regulares na grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, são elas: Grupo de Pesquisa PFOL (que pode ser cursado entre os períodos 2 a 6); Ensino de PFOL 1 (previsto para o 6º período) e Ensino de PFOL 2 (previsto para o 7º período). A disciplina de Grupo de Pesquisa PFOL faz parte de um grupo de disciplinas do curso, cujo objetivo é apresentar aos alunos diferentes possibilidades de áreas de estudo, as quais estão disponíveis na universidade. Cada aluno deve passar por cinco disciplinas de Grupo de Pesquisa, assim, no 7º período, ele já inicia a construção de seu projeto de TCC, podendo escolher entre uma das áreas de pesquisa estudadas por ele. Ao cursar uma disciplina do Grupo de Pesquisa, ao final do semestre, o aluno deve apresentar um piloto de pesquisa desenvolvido ao longo do período letivo.

4.3 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PFOL/UTFPR

É importante esclarecer que o grupo do PFOL compreende a língua sob um viés discursivo, diante de tal posicionamento tentamos orientar as ações do grupo tanto

no que se refere às atividades promovidas na extensão, como na concepção das disciplinas oferecidas regularmente no curso de Letras. Para deixar claro nosso posicionamento e entendendo que ele irá ser bastante relevante na análise dos dados da pesquisa, definirei brevemente a concepção de língua como discurso.

Tal concepção nasce a partir dos estudos de um grupo de intelectuais russos conhecido como Círculo de Bakhtin, entre os anos de 1919 e 1929 (SCHOFFEN, 2009). Compreender a língua como discurso significa concordar que todas as relações humanas acontecem por meio da linguagem. De acordo com Bakhtin (2008, p. 322), “ser significa se comunicar, significa ser para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo”. Tavares (2005) define a língua, sob uma perspectiva bakhtiniana, da seguinte forma:

(...) a língua deixa de ser vista apenas como instrumento de comunicação e passa a ser estabelecida como atividade entre indivíduos de uma sociedade, como ato social cuja própria realidade é, permanentemente, constituída e/ou modificada por seus atores sociais e pelo contexto (TAVARES, 2005, p. 2).

Faraco (2009) esclarece que Bakhtin separa o estudo da língua em duas instâncias e foca suas discussões na primeira delas: o enunciado e a sentença. A primeira, de acordo com Schoffen (2009), seria a unidade da comunicação discursiva, na qual se encontram todos os elementos inerentes à comunicação: objetivo, meio pelo qual a comunicação acontece, formato utilizado e interlocutor. Há, portanto, um contrato social norteador daquela situação comunicativa. Já a sentença seria um conjunto de formas elencadas no plano sintático da língua, não havendo relação direta com o sujeito falante.

De acordo com Bakhtin (2008), o que interessa em seus estudos é o discurso. Para ele, o discurso é compreendido como a língua em sua totalidade concreta e viva, diferindo-se da língua entendida de modo abstrato, como um objeto específico de análise puramente sintático. Embora essa última compreensão tenha sua relevância confirmada pelo autor, ela não seria suficiente para observar de modo mais profundo o fenômeno da comunicação.

Faraco (2009) afirma que as preocupações de Bakhtin estão centradas na língua viva, formada por enunciados situados em um contexto cultural, envolvendo sempre valor e significado. Nesse sentido, Schoffen (2009) afirma que, para Bakhtin, o uso concreto da linguagem se constitui pela presença de um interlocutor, em determinado momento e com determinados objetivos.

Dessa forma, os enunciados são construídos sempre por meio de relações dialógicas. As relações dialógicas, no entanto, como o nome pode sugerir, não se restringem a diálogos face a face (que são um dos tipos de relação dialógica apenas), mais do que isso, elas são mais amplas, variadas e complexas (FARACO, 2009).

O Círculo [de Bakhtin], portanto, olha para o diálogo face a face do mesmo modo em que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos de grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas. (FARACO, 2009, p. 62).

Assim sendo, a interação sócio verbal não se limita à comunicação face a face ou a eventos aleatórios nos quais indivíduos produziriam enunciados ingenuamente e de modo não conectado. Os eventos interacionais, de acordo com a interpretação de Faraco (2009), extrapolam essa compreensão do diálogo oral estabelecido entre duas pessoas, sendo entendidos como todo o tipo de comunicação verbal, de qualquer formato, sempre situados em um complexo quadro de relações socioculturais. Nesse sentido, tais eventos têm ligação direta com o meio social mais amplo. Nessa direção, o evento interativo e seu meio social definem conjuntamente a significação construída (FARACO, 2009).

Ainda de acordo com Faraco (2009), as relações dialógicas falam sobre esse constante movimento entre gerar enunciados, que têm suas raízes em enunciados anteriores e que, por sua vez, gerarão novos enunciados. Tal dinâmica sempre situada em uma realidade socioculturalmente construída em determinada época e por determinados sujeitos.

Bakhtin (2008), ao se referir às relações dialógicas, afirma que elas possuem elementos constitutivos que “só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor de determinado enunciado” (BAKHTIN, 2008, p. 354).

Desse modo, um enunciado sempre se forma por meio de uma combinação de vários elementos: contexto, objetivo, autor, interlocutor (mesmo que idealizado). Tal configuração cria um constante dialogismo: um enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior e gera uma resposta posterior. Em outras palavras, um texto nunca será um início, mas sempre uma resposta a algo anterior a ele.

Desse modo, Faraco (2009) pontua que o foco dos estudos do Círculo de Bakhtin não reside nas relações interindividuais, mas nas relações dialógicas, “entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) a todo e qualquer enunciado” (FARACO, 2009, p. 121). Os sujeitos envolvidos nessas relações, por sua vez, não são indivíduos neutros ou autônomos, trata-se de sujeitos socialmente organizados. Nas palavras de Faraco (2009): “isso significa dizer que os sujeitos se definem como feixes de relações sociais: constituem-se e vivem nestes feixes que são múltiplos, não fixos e nunca totalmente coincidentes de pessoa a pessoa (ainda que membros de um mesmo grupo social)” (FARACO, 2009, p. 121). Partindo dessa perspectiva, tais indivíduos igualmente não geram enunciados neutros ou autônomos: tais enunciados trazem consigo toda a carga de outros enunciados anteriores que os formaram.

[...] o enunciado espera uma resposta. E, ao mesmo tempo, por ser heterogeneamente constituído (o enunciado de um contém enunciados ou fragmentos de enunciados de outrem), está atravessado por uma dialogização interna (a bivocalização – nome que recobre os processos pelos quais mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo enunciado). (FARACO, 2009, p. 122).

Porém, é importante pontuar que os enunciados não se constituem como reflexos de um espelho, mas muito mais como refração, pois cada palavra lançada é refratada de acordo com o interlocutor, o cenário e os objetivos. Assim, nenhum enunciado é fotografia, ou seja, um enunciado não é uma mera repetição do anterior, mas carrega em si, além dos traços típicos de determinadas situações comunicativas, também o posicionamento do seu autor.

Assim, Schoffen (2009) pontua que, para Bakhtin, entender a linguagem dialogicamente significa vê-la como um acontecimento social que se realiza por meio de interação verbal de enunciados envolvidos em um processo dialógico de alternância de sujeitos.

As relações dialógicas, portanto, são constituídas através das relações sociais de interação nas quais os indivíduos constroem seus significados. Ainda de acordo com Schoffen (2009), na concepção do Círculo de Bakhtin, os valores sociais são os organizadores da forma e entonação dos enunciados: “Dentro de um grupo social alguns desses valores já não precisam mais ser enunciados, por serem conhecidos de todos os

indivíduos como valores que norteiam todas as relações dentro daquela sociedade” (SCHOFFEN, 2009).

Dessa maneira, a partir das diferentes esferas de atividade social, formatos relativamente estáveis de dizer são constituídos: gêneros do discurso. Os sujeitos transitam por esses diferentes gêneros do discurso, que são concebidos a partir de diferentes atividades sociais. Os enunciados surgem a partir dos gêneros e são recheados dos valores e significados próprios daquela atividade humana específica. Eles se manifestam como um posicionamento, carregando em si mesmos uma resposta ao que já foi dito e sendo formados por uma face verbal (dito explicitamente) e uma não verbal (presumido). Esta última é responsável por conectar a significação do enunciado ao horizonte social mais amplo, além da estrutura meramente linguístico formal (FARACO, 2009).

Assim, em resumo, segundo Faraco (2009), para o Círculo de Bakhtin, a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal, sendo concebida como um conjunto de práticas socioculturais, cujos formatos são relativamente estáveis, concretizando-se em diferentes gêneros do discurso. Tais gêneros têm ligação direta com situações de uso da linguagem em um contexto sociocultural específico e com objetivos específicos.

Antes de encerrar, esclareço que, na parte de análise dos dados, quando serão descritas como as atividades ao longo do semestre foram planejadas e executadas, o leitor poderá ter uma amostra do modo como procuramos refletir tal concepção teórica no direcionamento das atividades em sala de aula. Claro que, no campo teórico, as questões parecem muito mais claras e facilmente definíveis, já no trabalho prático, outras questões, imprevisíveis no estudo teórico, mas inerentes à vida, revelam-se como possíveis obstáculos para atingir o objetivo principal.

Para finalizar, no presente capítulo, abordamos a situação do PFOL no cenário brasileiro e também os trabalhos desenvolvidos na UTFPR sobre essa temática. Além disso, expusemos brevemente o conceito de língua como discurso que embasa nossas análises.

No próximo capítulo, explicitaremos as questões metodológicas que envolvem este estudo.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, levantarei algumas considerações metodológicas que embasam esta investigação dentro da grande área da LA, conceituando meu entendimento sobre a abordagem qualitativa. Retomarei algumas ideias sobre pesquisas a respeito de crenças, ressaltando suas abordagens dentro da LA: normativa, metacognitiva e contextual, incluindo esta investigação na última perspectiva. Descreverei meus objetivos e perguntas de pesquisa e, por fim, explicarei detalhadamente como se deram os procedimentos de geração de dados.

Este trabalho encontra-se na área de LA e tem por objetivo geral fazer uma análise do processo de formação/desenvolvimento do aluno professor de L2 durante sua participação como monitor nas aulas de PFOL. Tais alunos são discentes do curso de Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para realizar a análise, focarei a atenção na questão da reconfiguração de crenças de 2 alunos graduandos participantes da pesquisa. Neste capítulo, exporei as bases teóricas da metodologia utilizada para obtenção dos dados, bem como o modo como se deu essa etapa e os critérios de análise utilizados.

5.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A área da LA é caracterizada como multidisciplinar, não sendo mais vista atualmente como aplicação de teorias linguísticas, nem se restringindo somente a questões relativas ao ensino de L2, nem mais definida como “solucionadora” de problemas. Todas essas concepções da LA foram aceitas no passado, ainda no surgimento dessa área de estudos, por volta de 1940 (MOITA LOPES, 2009). Atualmente, a LA é entendida como uma ciência multidisciplinar, pois ela bebe de variadas fontes, tais como sociologia, antropologia, psicologia, entre outras.

Nesse sentido, Almeida Filho (2008) define a LA como a área “que se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 26). O mesmo pesquisador define a pesquisa da área da seguinte maneira:

(...) a Linguística Aplicada é área autônoma da Linguagem, caracterizada por pesquisa de tipo aplicado (não restritivamente de *aplicação*), possui metodologia própria, nem sempre ensinada explicitamente em programas nacionais de Linguística Aplicada no país, manifesta-se em estudos ou investigação sistemática a partir de tópicos constituídos de fenômenos definidos a partir do seu objeto de direito (os fenômenos de uso da linguagem em ações da vida social) em subáreas reconhecidas hoje como a da Tradução, Ensino-Aprendizagem de Línguas, Usos da Lexicografia e Terminologia (dicionários, por exemplo) além de Relações Sociais Mediadas pela Linguagem (empresariais, familiares, de gênero – homem/mulher –, profissional-paciente/cliente/pessoa do público. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 26).

Assim sendo, conforme apontado pelo autor, as pesquisas em LA têm características próprias, que não necessariamente atendem ao padrão positivista de construção de conhecimento. Os resultados desse tipo de investigação não têm um foco na geração de postulados gerais, mas se detém sobre a análise de casos específicos, nunca deixando de lado as questões contextuais que envolvem os indivíduos participantes ou os objetos de pesquisa. Assim sendo, os instrumentos utilizados nos processos de geração de dados não são facilmente generalizáveis, pois dependem das necessidades levantadas por cada investigação particular.

Desse modo, podemos definir o objeto geral de pesquisa da LA, conforme pontuado por Menezes *et all* (2009), como a linguagem entendida como uma prática social, no contexto de LM ou L2. Tendo em vista essa questão, pode-se afirmar que, assim como compreende Moita Lopes (2009), a LA exige uma compreensão diferenciada do que se entende por conhecimento. De acordo com o autor, a produção do conhecimento pode ser vista também como uma maneira de politizar a vida social, em oposição ao pensamento hegemônico de que o conhecimento seria aquele que traz a verdade. Se assim for, o conhecimento construído pela LA pode gerar mais dúvidas do que certezas por levantar questões que estariam estabilizadas se não fossem problematizadas. Ao definir a produção do conhecimento, o autor explicita:

Ao problematizar a produção do conhecimento e o poder por trás de tal prática, a epistemologia que nos guia deve seguir uma lógica antiobjetivista e antipositivista. Não é possível basear-se em relações de causa e efeito, tendo em vista a complexidade das práticas em que vivemos. Nossa preocupação deve ser criar inteligibilidade sobre a questão que estudamos. (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Tal postura afeta claramente o modo como produzimos conhecimento nessa área. Ora, ao considerarmos que o objeto de pesquisa da LA é a linguagem como prática

social, é fundamental atentar para a complexidade que tal objeto demanda, buscando abordagens condizentes com sua natureza. Uma postura como essa requer a utilização de um número considerável de perspectivas do objeto estudado – obtidas por meio de vários instrumentos de observação – a fim de compreender de que maneira o objeto se constrói sob a ótica escolhida pela investigação. Por essas razões, costumeiramente, a área da LA é marcada por pesquisas que se auto intitulam qualitativas. Tavares (2005) define a pesquisa qualitativa do seguinte modo:

A rigor, a pesquisa qualitativa é considerada uma expressão genérica para determinado enfoque dado à pesquisa, compreendendo diversas correntes metodológicas, como, por exemplo, a microanálise da conversação, a etnometodologia e a pesquisa colaborativa etc. O que todos os pesquisadores parecem compartilhar é a ideia de que esse tipo de pesquisa surgiu entre os antropólogos e sociólogos ao estudar a vida em comunidades e, a partir de uma necessidade de melhor interpretar o sujeito e suas comunidades, ampliou-se os objetos de análise e interpretação, possibilitando enriquecer os estudos do pensamento complexo. Em comunhão com essas ideias, tal abordagem também tem sido adotada para os estudos da linguagem. (TAVARES, 2005, p. 6).

Na mesma esteira, mas de modo mais detalhado, Vieira Abrahão (2006) define a perspectiva qualitativa como envolvendo abordagens de investigação que compartilham as seguintes características:

- a) naturalistas: realizadas dentro de contextos naturais;
- b) descritivas: os dados gerados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números;
- c) processuais: não há foco nos resultados ou produtos;
- d) indutivas: as análises dos dados ocorrem através de indução, sem buscar evidências que comprovem hipóteses previamente estabelecidas;
- e) buscam significados: busca-se entender como os envolvidos na investigação constroem os significados de suas ações e de suas vidas.

Bortoni-Ricardo (2011) compara os dois tipos de pesquisa, a quantitativa e a qualitativa:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente (...) já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar lei causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 34).

Nossa pesquisa especificamente se encontra dentro da grande área da LA, no campo de formação inicial de professores de L2, tendo como foco específico o desenvolvimento do aluno professor de L2 durante sua participação como monitor nas aulas de PFOL. Tal investigação se dará por meio da análise dos processos de reconfiguração das crenças dos alunos a partir da experiência de prática pedagógica vivenciada por eles, ao longo de um semestre letivo. Para tanto, partimos de uma abordagem qualitativa, buscando compreender o modo como se construiu o processo pelo qual os estudantes passaram durante o tempo de observação sem chegar a dados estritamente concludentes ou quantificáveis.

Pelo fato de trabalharmos com o tema de reconfiguração de crenças, levantaremos a seguir algumas considerações sobre diferentes formatos e concepções de pesquisas acerca desse tema.

Como já esclarecido no capítulo Crenças, Barcelos (2001) categoriza as pesquisas sobre crenças em três grupos: normativas, metacognitivas e contextuais. Vieira Abrahão (2006) enquadra a primeira em um paradigma positivista, voltando-se para a quantificação de dados obtidos por meio da aplicação de questionários fechados.

Já a segunda e terceira abordagens se enquadram em uma perspectiva qualitativa. A diferença principal entre elas está na definição do que se entende por crenças, fato que afetará diretamente na escolha dos instrumentos de geração de dados.

Na abordagem metacognitiva, acredita-se que as crenças são um fenômeno cognitivo, por isso seriam estáveis. A relação entre crença e ação não é problematizada, apenas sugerida. Tal entendimento afeta diretamente no modo como se produzem as pesquisas, uma vez que se acredita que as crenças dos participantes podem ser compreendidas e analisadas por meio da simples enunciação, sem haver maior preocupação com o contexto ou com os modos de agir dos participantes. Assim, o principal instrumento de geração de dados são as entrevistas, as quais são utilizadas para aferir as crenças dos entrevistados através de suas falas.

Por fim, a última abordagem é a contextual, na qual as crenças são inferidas dentro de um contexto de atuação do participante investigado. A concepção de crenças, nessa abordagem, é a de que elas são dinâmicas, culturais, sociais e emergentes. Por esses motivos, os instrumentos de geração de dados podem ser vários: entrevistas, auto relatos, questionários, observação de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento e desenhos (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). A combinação de diferentes instrumentos dá ao pesquisador variadas perspectivas para

analisar as crenças dos participantes levando em conta as questões contextuais e a relação entre crença e modos de agir. Tal perspectiva pode ser atingida através da triangulação dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos.

De acordo com Vieira Abrahão (2006),

(...) para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Corroborando o posicionamento da autora, nossa investigação se baseia em uma abordagem qualitativa e se utiliza dos seguintes instrumentos de geração de dados: entrevistas semiestruturadas, auto relatos e gravações de áudio de reuniões semanais. O objetivo da utilização de dados obtidos através de variadas fontes é, como esclarecido por Vieira Abrahão (2006), promover uma análise mais profunda de todo o processo pelo qual os participantes passam ao longo do período da pesquisa (4 meses).

5.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DE DADOS

Como descrito anteriormente, utilizaremos três diferentes instrumentos de geração de dados: entrevistas semiestruturadas, auto relatos e gravações de áudio de reuniões semanais. Nesta subseção especificamente, faremos uma breve descrição geral acerca das características metodológicas de cada um deles. Nas próximas subseções explicaremos com maiores detalhes o uso desses instrumentos nesta pesquisa específica.

5.2.1 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Vieira Abrahão (2006), as entrevistas semiestruturadas embora tenham uma estrutura geral, permitem uma maior flexibilidade em relação ao andamento da conversa. Há algumas perguntas que servem de guia para a conversa, mas tal fato não significa que somente aquelas perguntas serão feitas ou, até mesmo que todas serão feitas naquela ordem previamente estabelecida.

Vieira Abrahão (2006) afirma que as entrevistas semiestruturadas esclarecem a perspectiva dos participantes sobre a realidade observada. Nesse sentido, Moreira

(2011) as descreve como um momento de reflexão e confronto para os participantes, uma vez que eles são levados a analisar situações específicas pelas quais passaram.

Nesta pesquisa específica, as entrevistas semiestruturadas ocorrem em dois momentos:

- 1) Em março de 2017, quando os dois participantes iriam iniciar seus trabalhos como monitores de PFOL. Ambos tinham 19 anos, nunca haviam tido a experiência da docência e eram aprendizes de inglês na faculdade. Nenhum dos dois já havia estudado nenhuma L2, a não ser na escola regular. Na época, eles estavam no início do 2º período do curso de Letras Inglês e, no dia da entrevista, eles já haviam assistido a duas aulas de PFOL. Eles receberam, uma semana antes, 14 perguntas que seriam guias para a nossa conversa. Eu lhes pedi que as lessem e pensassem um pouco sobre elas, não sendo necessário escrever nada (a menos que eles desejassem). As entrevistas ocorreram individualmente e duraram cerca de 40 minutos cada uma, sendo gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente.
- 2) A segunda entrevista ocorreu em agosto de 2017, quando ambos já haviam passado por toda a experiência de acompanhar as aulas de PFOL e preparar e ministrar quatro aulas. Além disso, no momento da 2ª entrevista, eles já estavam no início do 3º período do curso. Uma semana antes de a conversa acontecer, eu lhes enviei a transcrição de suas respectivas entrevistas e, junto com ela, alguns questionamentos meus a respeito do que havíamos conversado naquela ocasião. Eu lhes pedi que, antes da nossa 2ª entrevista, lessem a transcrição e que pensassem nos questionamentos levantados, pois nossa conversa ocorreria a partir dos pontos indicados. Essa segunda entrevista também foi gravada em áudio e foi mais longa, cerca de 90 minutos cada uma. Meu objetivo era confrontá-los sobre suas impressões iniciais, antes de preparar e lecionar as aulas, a fim de tentar identificar até que ponto suas primeiras impressões se mantiveram e os motivos de possíveis mudanças encontradas.

5.2.2 Auto relatos escritos

Vieira Abrahão (2006) descreve os auto relatos como “técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 224).

Moreira (2011) afirma que tais instrumentos são muito eficazes principalmente nos casos de experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes, dando várias pistas a respeito da origem das crenças que um professor possa ter. No entanto, por seu caráter livre e não direcionador, ele não se volta a um tipo específico de crença, sendo possível ou não encontrar evidências de pontos específicos buscados pelo pesquisador. A autora ainda os caracteriza como bons instrumentos por propiciarem reflexão e auto avaliação dos participantes da pesquisa.

Nesta investigação específica, um participante elaborou quatro auto relatos e o outro elaborou dois. O objetivo era que cada auto relato fosse escrito após cada uma das aulas lecionadas pelos participantes, a fim de que eles pudessem expressar, de maneira relativamente livre, como se sentiram e de que modo suas expectativas foram atingidas ou não. Havia alguns pontos guia para reflexão (7 perguntas que se encontram no Anexo 2), mas eles não precisavam segui-los à risca.

5.2.3 Gravações em áudio

Vieira Abrahão (2006) descreve as gravações em áudio e vídeo como uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas, na qual se objetiva o registro de detalhes nas ações e interações em sala de aula. A autora adverte para a necessidade de sempre contar com a expressa autorização dos participantes para a realização das gravações.

No caso desta pesquisa, temos oito encontros gravados em áudio com duração média de 45 minutos cada um deles. Nesses encontros, a pesquisadora e os participantes discutem questões relativas à sala de aula: seleção de materiais didáticos, preparação de atividades, avaliação dos alunos, correção de tarefas realizadas pelos estudantes. Além disso, também há momentos de reflexão dos participantes da pesquisa, nos quais eles falam sobre o modo como se sentiram a partir de situações ocorridas em sala, sobre suas expectativas (atingidas ou não), sobre dúvidas de como proceder.

5.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Como já esclarecido no capítulo de Contextualização da Pesquisa, nossa pesquisa acontece em uma universidade pública e depende de dois ambientes específicos: o curso de Letras Inglês e um programa de extensão universitária que atende estrangeiros – alunos ou não alunos da universidade. Os estudantes de Letras participantes das atividades do programa acompanham as atividades nas aulas de PFOL durante todo o semestre, tendo a oportunidade de atuar em sala de aula, sob orientação e supervisão das professoras da instituição.

Tal experiência oportuniza aos discentes conhecer a realidade da sala intensamente, uma vez que eles podem interagir com alunos reais em uma situação de ensino/aprendizagem real.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é **fazer uma análise do processo de formação/desenvolvimento do aluno professor de L2 durante sua participação como monitor voluntário nas aulas de PFOL.**

Como objetivos secundários, elencamos:

- 1) Analisar os efeitos da prática pedagógica propiciada pelo PFOL (programa de extensão) na formação inicial de estudantes de Letras Inglês;
- 2) Analisar de que modo os conceitos teóricos estudados no curso de Letras Inglês são ressignificados pelos licenciandos através da prática pedagógica;
- 3) Verificar de que modo as crenças dos monitores passaram por um processo de reconfiguração a partir das experiências vivenciadas na prática pedagógica, ao longo do semestre letivo.
- 4) Fazer uma autoanálise da minha figura dentro do processo, tentando entender de que modo a experiência tem efeitos também sob o meu papel como formadora.

Como perguntas de pesquisa, trazemos os seguintes questionamentos:

- 1) Depois da experiência do PFOL, como as crenças dos monitores sofreram alterações?
- 2) De que forma conceitos teóricos são ressignificados a partir da prática pedagógica?
- 3) De que maneira o PFOL, definido como um processo de formação de caráter interventivo, pôde auxiliar na formação profissional desses alunos?
- 4) De que modo eu me ressignifiquei como formadora a partir dessa experiência?

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Contamos com um universo de 2 alunos inicialmente selecionados para participar da pesquisa. Ambos eram estudantes de Letras Inglês e, na época da geração de dados (1º semestre de 2017), eles estavam no segundo período do curso. Como já pontuado, ambos tinham 19 anos e nunca tinham dado aulas, tampouco haviam estudado em cursos de línguas estrangeiras, além da escola regular (escola pública, no caso deles). Assim, as aulas de inglês do curso de Letras (6 horas semanais), eram sua primeira experiência como aprendizes de língua estrangeira em um curso regular. Durante as análises, eles serão chamados de P1 e P2.

5.5 GERAÇÃO DE DADOS

P1 e P2 começariam a monitoria voluntária dentro de sala naquele semestre, simultaneamente à primeira entrevista semiestruturada. A professora orientadora da monitoria seria eu mesma. Os participantes receberam as perguntas alguns dias antes para refletirem sobre os pontos levantados.

Mantivemos reuniões semanais para preparar aulas e falar sobre as questões relativas à sala de aula de PFOL. Essas reuniões foram gravadas em áudio para posterior análise. Esses alunos ministraram quatro aulas durante o semestre com duração de 1 hora e 40 minutos cada aula (o equivalente a 2 horas/aula geminadas), para cada uma das aulas, foi solicitado que eles escrevessem um auto relato falando sobre suas impressões sobre a aula ministrada (porém, um dos participantes escreveu somente dois relatos). Ao final do semestre (agosto de 2017), os dois novamente foram entrevistados a fim de confrontar a 1ª entrevista: ambos receberam a transcrição das respostas anteriores com algumas observações e questionamentos e a nova entrevista semiestruturada foi feita com o objetivo de que os alunos reavaliassem suas respostas anteriores depois da experiência que tiveram na sala de aula de PFOL.

No semestre em que o estudo foi realizado, ambos os alunos, além de participarem como monitores voluntários durante as aulas de PFOL (no programa de extensão), também cursavam concomitantemente a disciplina Grupo de Pesquisa PFOL do curso de Letras Inglês. Devido a tal combinação, eles puderam realizar seu piloto de pesquisa a partir de sua experiência nas aulas de português.

Na disciplina Grupo de Pesquisa do PFOL, os alunos estudavam aspectos teóricos relativos ao ensino/aprendizagem de português. Concomitantemente, em sua participação como monitores voluntários nas aulas de PFOL, eles iniciaram o trabalho fazendo observações, e depois passaram a auxiliar os alunos de PFOL em algumas atividades em sala. Em seguida, os acadêmicos passaram a pensar na preparação de material didático para suas aulas específicas, selecionando diferentes materiais e pensando em modos de transformá-los em atividades para serem aplicadas em sala. Por fim, eles puderam preparar quatro aulas de 1h 40min cada, ministra-las e refletir sobre a experiência. A partir dos resultados, eles desenvolveram seu piloto de pesquisa, que foi apresentado na Disciplina Grupo de Pesquisa PFOL.

A orientação dos alunos ocorria pela professora regente da disciplina Grupo de Pesquisa PFOL que tinha duração de 4 horas semanais e também pela autora da presente pesquisa que era professora regente da turma de PFOL do programa de extensão (4 horas semanais em sala e 1 hora semanal para encontros de preparação).

O grupo de alunos estrangeiros que tinha aulas de português foi bastante distinto dos grupos que, habitualmente, fazem parte de nosso público mais tradicional. Era uma turma de 20 alunos, entre franceses, haitianos, hispano falantes (Venezuela, Colômbia e México) e outras nacionalidades distintas entre si (Holanda, Alemanha, Bulgária e Japão). O nível oficial da turma era PFOL 4, mas, de fato, havia diferentes níveis entre os alunos, portanto, a turma era bastante heterogênea¹².

A diferença principal desse grupo em relação a outros é que mais da metade dos estudantes estava no Brasil fazendo um intercâmbio, todos tendo a faixa etária entre 17 e 19 anos. Com esses alunos especificamente, havia alguns problemas em relação à disciplina e aparente desinteresse pelas aulas. Além disso, eram perceptíveis também questões relativas ao choque cultural entre as diferentes realidades socio econômicas dos estudantes: enquanto os alunos migrantes frequentavam as aulas porque precisavam aprender a comunicar-se para manter ou conseguir empregos e garantir sua sobrevivência no Brasil, os intercambistas estavam passeando em um país diferente, portanto suas preocupações eram muito distintas. Ao fazer a divisão das turmas no início do semestre, não nos demos conta de tal situação, porque foi a primeira vez que

¹² Ao realizar o nivelamento dos alunos inscritos nas turmas de PFOL, no início do semestre, tentamos organizar os grupos de acordo com critérios variáveis, dependendo da demanda semestral. Levamos em conta aspectos como LM, o tempo de estadia no Brasil, capacidade de comunicação. Porém, geralmente, as turmas ficam bastante heterogêneas, pois não é possível combinar todos esses fatores de um modo que seria ideal, assim, trabalhamos com a realidade que dispomos.

ela ocorria desse modo. O público que recebemos, em geral, é de migrantes e de poucos alunos intercambistas da UTFPR (em geral, mais velhos). Assim, a situação dessa turma especificamente foi bastante atípica.

Não detalharei com tanto cuidado essa questão, mas é importante frisar que tal situação representou um desafio não só para os monitores, como também para mim, uma vez que eu não estava habituada a ter problemas de disciplina, nem de visível desinteresse e apatia por parte dos alunos. É importante destacar também que, na medida em que o semestre foi avançando, muitos desses alunos intercambistas foram desistindo das aulas, restando duas das alunas intercambistas que permaneceram até o final.

As quatro aulas ministradas pelos discentes de letras, nessa turma de PFOL, foram preparadas a partir do objetivo definido na disciplina do Grupo de Pesquisa: abordar a transposição de diferentes gêneros textuais. Como haveria a festa junina do PFOL no final de junho, os alunos estrangeiros desenvolveram diferentes gêneros textuais que tinham relação com a festa: convite, cartaz, reportagem e receita de comidas típicas.

Assim os dados gerados são os seguintes:

- quatro entrevistas semiestruturadas com intervalo de 6 meses entre elas, sendo duas entrevistas para cada participante.
- oito reuniões semanais realizadas ao longo do semestre e gravadas em áudio (duração média de 1 hora cada uma).
- seis auto relatos escritos de experiência resultantes de quatro aulas ministradas pelos participantes (quatro relatos de um participante e dois relatos de outro participante).

6. ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, apresentarei as análises dos dados gerados. Relembrando que a pesquisa conta com os seguintes dados:

1) Seis auto relatos escritos dos monitores (4 relatos de P1 e 2 de P2). Cada relato ocorreu depois que cada uma das aulas foi ministrada.

2) A transcrição de quatro entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio (duas ocorreram em março de 2017 e as outras em agosto de 2017). São duas entrevistas individuais de P1 e duas individuais de P2. A segunda entrevista tem por base a confrontação com a primeira.

3) Oito encontros semanais ocorridos no 1º semestre de 2017, todos gravados em áudio e transcritos integralmente. Os encontros tinham por objetivo falar sobre situações ocorridas durante as aulas, bem como planejar as aulas ministradas pelos monitores e preparar materiais didáticos.

A análise se divide da seguinte maneira:

1) Descrição do que ocorreu ao longo do semestre por meio das análises das reuniões semanais e dos relatos escritos expostos por ordem cronológica. Nessa etapa, encontram-se 6 quadros de análises, nos quais se evidenciam os pontos principais encontrados em cada fase do desenvolvimento dos monitores. Sendo o sexto e último quadro uma visão geral de todo o processo ocorrido ao longo do semestre. Nesta parte da análise, as perspectivas de P1 e P2 são vistas em conjunto.

2) Em seguida, há uma subseção na qual se analisam as entrevistas semiestruturadas, revelando as perspectivas em separado: uma subseção para P1 e outra para P2. Para cada um dos participantes, as análises foram realizadas por meio de aspectos evidenciados em suas falas, durante as entrevistas. Os aspectos são próprios de cada um dos monitores e não são generalizáveis, posto que são frutos de suas falas individuais em cada uma das entrevistas. Ao final dessa etapa, apresentam-se um quadro geral de análise das falas de P1 e um quadro de P2.

3) Ao final, apresenta-se uma subseção na qual se apresenta um panorama geral de reconfiguração de crenças de ambos os participantes, destacando-se alguns pontos perceptíveis tanto nas análises das transcrições dos encontros semanais e relatos escritos quanto nas análises das transcrições das entrevistas.

4) Por fim, a partir de todas as análises, respondo as quatro perguntas de pesquisa propostas.

É importante esclarecer que os aspectos levantados nas análises não foram preestabelecidos, mas foram se evidenciando ao longo das análises dos dados.

6.1 REUNIÕES SEMANAIS E RELATOS ESCRITOS

O primeiro encontro para discutir as questões relativas ao trabalho da monitoria foi realizado no dia 21/03/2017 e teve duração de 38 minutos. A reunião foi gravada em áudio e, em seguida, transcrita integralmente para análise. Nessa data, os alunos de letras já haviam assistido a uma aula de PFOL.

Nessa primeira reunião, eu falei a maior parte do tempo. Foi explicada a dinâmica das aulas, o modo como usamos o livro didático Avenida Brasil 3. Mostrei o material e deixei claro que seguimos o programa do livro, no que se refere à divisão de conteúdos, mas que somos totalmente livres para acrescentar ou retirar exercícios, atividades, adequando o andamento das aulas à realidade da turma. Também expliquei qual era o meu planejamento para as próximas aulas.

A questão da gramática apareceu de forma acentuada nos comentários e dúvidas de P1 e P2. Tal situação pode ser explicada pelo fato de que, ao expor o planejamento do semestre, eu lhes mostrei como o tema gramatical Presente do Subjuntivo seria recorrente ao longo do semestre. Como eles disseram não saber que modo verbal seria esse, eu passei uma pequena parte do encontro explicando-lhes as nomenclaturas: tempos e modos verbais do português e a importância de sempre vincular o item gramatical a situações reais de uso a partir de diferentes gêneros discursivos. Tal explicação, em alguns momentos, causou-lhes estranheza por eles verem, pela primeira vez, a língua portuguesa (sua LM) explicada como um objeto de aprendizagem de L2:

PROF: vocês conseguem pensar em alguma situação em que a gente use o subjuntivo?

P1: Talvez “se eu fizesse”, “se eu tivesse lido”.

PROF: Mas o presente. Que “eu faça”, “que eu queira”, “que eu possa”.

P2: “Você quer que eu faça isso”?

PROF: Isso, mas eu preciso pensar num uso. Geralmente, quando eu uso essa estrutura escrita, eu uso o subjuntivo, tem uma que sempre dá certo.

P1: **É muito estranho pensar no português assim.**

(...)

P1: **Tem forma [verbal] regular, eu nunca pensei no português desse jeito.**

PROF: Mas o que que você acha disso?

P1: **Fica meio organizado em caixinhas né? Não parece isso? Que fica colocado numa caixinha.**

P2: Eu lembro quando a professora [da escola] escrevia [os verbos] na lousa, várias colunas e ia conjugando.

PROF: Em português?

P2: Em português.

(ENCONTRO 1)

Seguindo a conversa, foram aparecendo dúvidas em relação ao modo de se abordar a estrutura da língua durante as aulas. Eu procurei frisar a importância de sempre pensar qualquer questão gramatical vinculada a situações de uso da língua, sendo a compreensão do aluno o nosso primeiro foco:

PROF: (...) Primeiro a gente trabalha com compreensão, eles têm que compreender o que tá escrito, num segundo momento que a gente vai chamar a atenção pros verbos, nunca o verbo é o foco, o primeiro foco é sempre a compreensão, é o uso. (...) Primeiro a gente contextualizou tudo isso, pra só depois ir pra gramática, que daí faz mais sentido, daí tá na realidade deles, entende?

P2: Sim, a escola pra gente, nativo, é diferente, porque primeiro eles mostram a gramática e depois o contexto que você pode usar. Mas assim fica mais fácil pra eles e talvez até ficaria mais fácil pra gente, se fosse ensinado assim.

P1: **A gente tem bastante ideia disso porque a gente tá fazendo inglês agora, a gente sabe como é estar aprendendo uma língua.**

P2: Mas é o mesmo método, mais ou menos, do inglês que é passado pra gente, primeiro tem um contexto.

PROF: É porque é uma língua estrangeira na verdade, a teoria de ensino de língua estrangeira é igual pra todas as línguas. A diferença é que, talvez, vocês nunca tenham pensado no português como uma língua estrangeira.

P2: É isso que eu pensei, só depois que eu entrei na faculdade.

(ENCONTRO 1)

É interessante perceber, nesse ponto, como a experiência desses estudantes como alunos de português LM e inglês como L2 tem efeitos diretos no modo como eles constroem sua própria compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Eles, nesse momento de formação inicial, comparam sua formação escolar (suas aulas de português na escola), sua formação acadêmica (aulas de inglês na universidade) e a experiência que estão vivendo ao observar aulas de PFOL. Ainda que de forma bastante inicial e elementar, ao fazer tais comparações, eles já começam a desenvolver a capacidade de analisar diferentes modos de se abordar o ensino de L2 em sala e, colocando-se no lugar dos aprendizes (que ainda são), projetam-se como professores, pensando em modos de trabalho possíveis. Tal exercício demanda reflexão e

conscientização sobre suas próprias crenças tanto como aprendizes quanto como futuros professores.

Nesse primeiro momento, tal problematização, para P1 e P2, reside somente no campo da idealização, uma vez que eles ainda não vivenciaram a experiência de ministrar aulas, nem realizar um planejamento, visando a alunos reais em situações reais de aprendizagem, mas tais reflexões já começam a surgir em seus pensamentos. Percebe-se, assim, de que modo as questões sobre ensino e aprendizagem são problematizadas a partir da experiência como aprendizes de inglês, como observadores de aulas de PFOL e como estudantes de letras que, aos poucos, familiarizam-se com determinados conceitos teóricos de ensino de L2.

Na próxima reunião, no dia 11/04, P1 e P2 já haviam avançado nas aulas da disciplina GP PFOL e haviam decidido seu tema de pesquisa, com o qual pretendiam trabalhar nas aulas de PFOL que ministrariam. Como informado anteriormente, eles decidiram trabalhar com **transposição de gêneros discursivos**, tendo em vista a temática da festa junina. Assim, essa reunião teve como objetivo organizar o planejamento dessa primeira aula que seria ministrada pelos monitores. Já havíamos definido em outra conversa informal algumas questões sobre as atividades que seriam realizadas durante essa primeira aula. Neste segundo encontro, eles trouxeram alguns materiais que utilizariam para organizar a aula, sendo eles: uma chamada em vídeo de 32 segundos do Arraial Junino da RPC de 2016 e um texto de divulgação da referida festa, publicado no Jornal Gazeta do Povo. Além disso, eles prepararam um material em *power point* com imagens a fim de trabalhar com o vocabulário.

Os monitores trouxeram todo esse material escolhido por eles e eu procurei orientá-los no modo como organizar a aula e preparar algumas atividades tendo por base o vídeo e o texto. Eles se preocuparam em trazer os materiais, segundo eu os havia orientado anteriormente em um rápido encontro não gravado, mas não pensaram em modos de transformar tais materiais em uma aula, pensando no planejamento da sequência didática. Assim, eles me apresentaram uma lista de possíveis atividades sem ordená-las em uma sequência lógica, com um objetivo estipulado para aquela aula específica: introdução ao tema Festa Junina.

Percebendo tal situação, comecei a discutir com eles a importância de se estabelecer uma sequência para as atividades e de se planejar o modo de trabalhar com aqueles materiais, tendo em vista a realidade dessa turma.

Assim, nesse encontro, basicamente, montamos um esboço do planejamento da 1ª aula. Durante as discussões, procurei deixá-los decidir sobre a organização dos exercícios, interferindo em relação a alguns pontos, quando senti tal necessidade. Como eles trouxeram os materiais e me mostraram tudo de modo bastante desorganizado (procurando os materiais no computador: um texto em um arquivo, um vídeo em outro, um exercício em outro), sem pensar em uma sequência de atividades em sala, tendo em vista o objetivo da aula, eu procurei deixar bem clara a importância de se organizar e de montar um roteiro escrito para que eles não se perdessem na hora da aula, advertindo sobre o efeito que o nervosismo poderia causar:

PROF: Que mais vocês prepararam de materiais pra dar pra eles?

P1: Cadê o da RPC?

P2: É pra estar aí.

P1: Esse aqui é a reportagem da RPC. Daí eu tinha feito umas perguntas anteriores, tava na outra página.

PROF: [lendo] "Sobre o que a notícia fala? Você já ouviu falar ou participou de uma festa junina? O que tem em uma festa junina? Quando e onde é a festa?"

P1: Eu pensei em colocar no vídeo.

P2: Professora, é bom a gente fazer um rascunho das perguntas? O que a gente vai perguntar na hora do vídeo, o que a gente vai dar, dialogando com a matéria?

PROF: Vocês pensaram em dar isso [a folha com as perguntas] pra eles ou deixar pra vocês?

P1: Então, pra gente perguntar.

PROF: Mas eles vão ter essa folha ou não? Essas perguntas vão ser orais?

P2: Pra interagir mesmo, pra aula não ficar tão expositiva.

PROF: Então é isso que vocês pensaram? Eu só tô pensando aqui se, de repente, pra o vídeo não vai ficar muito difícil pra eles [alunos estrangeiros] entenderem, porque ela [a locutora do vídeo] fala rápido, então talvez se a gente fizesse só um esqueminha, porque eu sei como que é isso, **quando a gente planeja a atividade é uma coisa, aí quando você está lá, você esquece de muita coisa que você planejou. Por isso que, as vezes, um guia é mais fácil pra você se localizar mesmo, então você dá uma coisa pra eles e também pra você, aquilo que serve mais ou menos pra você também.**

(ENCONTRO 2)

Como já descrito, eles trouxeram alguns materiais interessantes, mas me apresentaram todos de modo desorganizado e sem trabalhá-los dentro de uma sequência que fizesse sentido para os alunos. Além disso, eles trouxeram vários arquivos separados no computador: um com perguntas, outro com imagens, outro com vocabulário, o que acabou aumentando a sensação de desorganização.

P1: Então é melhor fazer pergunta sobre o vídeo do que sobre o texto né?

P2: Sobre o texto a gente pergunta oralmente e sobre o vídeo a gente entrega.

PROF: Vocês que veem, vocês podem fazer um PowerPoint pra ajudar, pra vocês não esquecerem.

P2: Acho também que a gente vai fazer um script, levar o notebook e ficar lá na mesa, pra gente dar uma olhadinha.

PROF: Até pra vocês imprimirem.

P1: Como é a primeira aula da vida.

PROF: Eu faria as perguntas no PowerPoint, sobre o texto, tipo uma coisa bem básica, sobre o que é o texto, sobre qual evento é, que dia vai ser. Umas coisas de compreensão, o texto é bem pequenininho. E daí chamar atenção pra imagem, vocês perguntam onde que eles acham que foi publicado esse texto, qual o objetivo do texto. Dá pra fazer isso no PowerPoint.

P1: Dá mesmo, vai ficar bem legal também. O bom é que eles leem junto né?

PROF: É, **quanto mais material vocês tiverem pra apoio, porque na hora vocês vão talvez ficar um pouco nervosos, então pode ser que vocês esqueçam de coisas que vocês planejaram, quanto mais material de apoio vocês tiverem, melhor.**

P1: O quanto é mais ou menos bom de perguntas? A quantidade assim?

PROF: Pro vídeo? Sei lá, umas cinco, seis.

(ENCONTRO 2)

Aos poucos fomos organizando os materiais escolhidos por eles e elaborando formas de trabalhá-los em sala. Procurei deixá-los bem à vontade em relação às ideias que eles iam tendo. Fomos negociando a organização da aula e, ao final, perguntei-lhes sobre a experiência de ter planejado uma aula pela 1ª vez na vida.

PROF: E como é que foi preparar aula?

P1: Eu achei tranquilo, porque eu tinha anotado tudo, aí eu fui pensando: "então isso aqui eu tenho que colocar um pouquinho mais disso aqui, aqui", é isso que eu fui pensando pra fazer. Mas eu pensei até em colocar as perguntas que eu ia fazer mentalmente, mas daí eu não coloquei porque eu achei que ia ficar muito grande.

PROF: O planejamento é pra vocês, eu vou ver, vou dar alguma sugestão não pra dizer que tá certo ou errado, não existe planejamento certo ou errado, existe uma intuição, que depois de um tempo você percebe que certas coisas funcionam melhor e outras não. Mas eu acho que seria interessante então vocês colocarem as perguntas no PowerPoint, até pra vocês se organizarem, tá?

P2: Eu vou tentar fazer um script.

P1: Eu também vou tentar fazer um roteirzinho pra seguir.

(ENCONTRO 2)

Ao orientá-los sobre a importância de se montar um roteiro, minha preocupação era que, na hora, eles ficassem nervosos e se esquecem de como haviam organizado a aula. Combinamos que eles me mandariam os materiais e o plano de aulas finalizado por email e que nos encontraríamos na semana seguinte algumas horas antes da aula para ver os últimos detalhes.

O encontro seguinte, no dia 18/04, como combinado, aconteceu algumas horas antes de eles ministrarem a primeira aula. Falamos muito sobre planejamento, sobre o passo a passo desta aula específica, revimos as atividades planejadas. Esboçamos

também um planejamento geral para as próximas aulas, a fim de manter uma sequência lógica entre as atividades.

Falei também sobre a questão de se sentir nervoso na hora, de esquecer coisas que estavam previstas. Também comentei da importância de se promover interação, que não poderia ser uma aula expositiva e que sempre temos que partir da realidade dos alunos e buscar aproximação com o universo deles. Eles se mostraram bastante confiantes e animados.

No começo da reunião, eles me mostraram os materiais e me falaram de como as atividades seriam apresentadas aos alunos. Então, começamos por um pequeno ensaio, no qual eles treinariam para o momento da aula. Mas, em vários momentos desse ensaio, eu os interrompia para falar algo ou para redirecionar alguma atividade, ou eles interrompiam para me perguntar alguma coisa.

P1: A gente pensou em perguntar se eles [alunos estrangeiros] já participaram, se eles conhecem alguma festa brasileira. Eles vão falando e a gente pergunta se eles gostaram.

P2: Se eles não gostaram.

P1: Se eles foram e não gostaram não gostaram por quê, e o que chamou mais atenção, o que era mais diferente da cultura deles. Eu não sei se a gente já pergunta se tem alguma festa, se eles falarem festas dos países deles ou a gente já fala da festa junina.

PROF: **Eu acho que vocês têm que ver na hora como é que vai estar o clima.** Se vocês virem que eles estão meio retraídos assim pode perguntar deles: "no país de vocês", porque daí eles se soltam mais. Mas se eles falarem bastante das festas daqui aí também nem dá tempo de falar porque se cada um for falar de uma festa sua...

(ENCONTRO 3)

Sobre o passo a passo das atividades planejadas para essa primeira aula, em vários momentos, eles me perguntavam sobre questões bastante pontuais (como ordem fixa das perguntas orais – exemplo do excerto anterior). Tentei deixar claro que trabalhamos com uma previsão, e que não seria necessário ser muito rígido em relação ao roteiro da aula, pois não há como prever exatamente como se dará a interação em sala entre os alunos e professor. Por esse motivo, tentei deixar claro que, durante a aula, é necessário observar se o que foi planejado está funcionando e, caso seja necessário, é possível modificá-lo sem problemas.

Nesse aspecto, eles apresentaram muitas dúvidas sobre o modo como deveriam abordar o texto escrito (texto de divulgação da festa, veiculado no Jornal Gazeta do Povo):

P2: E ir pausando [a leitura do texto] pra ver o que eles [alunos estrangeiros] entendem de cada frase. Ou ler com eles.

PROF: Então, lembra que eu falei que a gente sempre parte do que eles entendem e não do que eles não entendem?

P1: Aham.

PROF: Então vocês podem começar assim: "e daí? Esse texto é um convite, um convite pra quê?" Daí: "ah, uma festa". E quando vai ser essa festa? Começa com essas informações bem superficiais. E como vocês acham que vai ser essa festa? Se comemora alguma coisa nessa festa será? O que vocês acharam da figura?

P1: O que a figura diz?

PROF: É, porque não sei se vocês puseram no slide para projetar, na cópia não vai ficar bom. Então vocês partem dessas perguntas bem...

P1: A gente pode perguntar que dia da semana.

PROF: É, que dia da semana, onde vai ser, se custa pra entrar, não sei se fala.

P1: Tá escrito que é gratuita, né?

P2: É gratuita.

PROF: Tá. E essa foto, que tipo de festa será que é essa?

P1: O que te remete isso?

PROF: Isso, o que que as pessoas estão fazendo? Quais são as cores? Quais são as roupas? Então da própria figura do próprio texto vocês podem tirar muita coisa e fazer vindo das impressões deles. **Vejam que a gente tá trabalhando com as impressões deles [alunos estrangeiros], uma coisa é você chegar e dizer assim: "essa é a festa junina. Ela tem quadrilha, tem balãozinho, tem pipoca e tem paçoca". E outra coisa é você mostrar e ir tirando deles o que eles te dão, entende? Que daí eles vivenciam mais.**

(...)

PROF: Tá. Então vocês podem perguntar: "como é o nome dessa festa?". Festa junina. "por que será que ela se chama festa junina?".

P1: Isso é importante.

PROF: Porque ela acontece em junho. Tá. "Você conhece a festa?", você pode até colocar antes aqui. "Como é o nome da festa?", e daí por que ela tem esse nome, né? Você já puxa essa pergunta. O mês de junho aqui na nossa região, como é o clima?

P1: É quente ou é frio?

PROF: É. Então isso, é frio, né? Então que tipo de roupa se usa e que tipo de comida se come? Então a gente toma quentão, a gente come pinhão quente, são coisas quentes para esquentar do frio, também vocês podem puxar esses aspectos.

P1: Tem bastante coisa pra falar.

PROF: É, dá pra falar muita coisa, muita coisa e trabalhar com várias coisas, né? **Você vai trabalhar com época do ano, você vai trabalhar com estação, você vai trabalhar com roupa, você vai trabalhar com um monte de coisa.**

(ENCONTRO 3)

Apesar de eles terem algumas perguntas já prontas para guiar a compreensão do texto escrito, tentei esclarecer que, durante a aula, na interação oral, muitas coisas acabam ocorrendo no momento em que a conversa acontece e que devemos aproveitar todos os aspectos que o texto pode nos oferecer, desde a imagem que o texto traz até questões de vocabulário. Dessa forma, não seria necessário que eles se prendessem muito rigidamente no que haviam preparado somente, pois, durante a aula, as coisas podem tomar outro rumo e não há problema nisso, desde que não percamos o foco do nosso objetivo: apresentação da festa junina.

Essa preocupação com o modo exato de como agir em cada situação também foi evidenciada na atividade que eles desenvolveram com o vídeo que trazia a chamada televisiva divulgando a festa:

P1: Eu pensei em a gente mostrar o vídeo, tira as primeiras impressões deles e depois mostra de novo pausando, eu acho que isso vai ser muito importante. PROF: Vocês vão ver como a aula vai indo, vocês podem deixar essas perguntas [de compreensão do vídeo] para o final para fazer um resumo. "Então tá, a gente viu o vídeo quatro vezes agora vamos fazer então um repasso do vídeo de novo, quem fala? Sobre o que ela fala?", só para retomar as ideias principais, tá? Ou vocês podem fazer enquanto passam o vídeo. **Aí depende de como a aula for fluindo, às vezes a gente prepara uma coisa e acontece outra, às vezes a reação da turma é diferente, então a gente tem que trabalhar muito com isso também, como a turma reage, eles estão participando? Eles não estão? Ah, vou mudar a estratégia, vou mudar a ordem, porque tem muito disso também, né?**
(ENCONTRO 3)

Embora P1 e P2 se mostrassem bastante inseguros em relação ao modo como agir e como desenvolver as atividades em sala, eles estavam bastante animados e motivados com a aula que tinham planejado e com os resultados esperados.

No QUADRO 1, exposto a seguir, são levantados os principais aspectos presentes nesses 3 primeiros encontros, cujo objetivo principal foi definir um planejamento geral do semestre e o planejamento específico da 1ª aula.

QUADRO 1 – 3 PRIMEIROS ENCONTROS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES E PREPARAÇÃO DA 1ª AULA

GRAMÁTICA	<p>P1 e P2 mostraram admiração ao ver a língua portuguesa sob a perspectiva de uma L2, por isso demonstraram um pouco de dificuldade de pensar em sua LM sob o ponto de vista de uma estrutura.</p> <p>Nesse sentido, conversamos sobre modos de se trabalhar esse aspecto linguístico em sala, entendendo que a estrutura da língua e o uso nunca podem ser desvinculados: a descrição da estrutura deve sempre partir de situações de uso.</p>
ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	<p>Nessa 1ª experiência de planejamento da aula, P1 e P2 não demonstraram muitas dificuldades em selecionar materiais para aula. Mas, como é natural de se imaginar sendo a 1ª vez que</p>

	faziam isso, demonstraram maior dificuldade em organizar tais materiais dentro de uma sequência didática objetivando um fim específico. Nos encontros de preparação da aula, eles trouxeram vários materiais sem buscar estabelecer uma lógica entre eles dentro da aula.
PLANEJAMENTO DA AULA	Ao se preparar para ministrar a aula, P1 e P2 me fizeram muitas perguntas bastante específicas sobre o planejamento, preocupando-se com questões muito pontuais nos momentos de interação. Tais como: ordem exata das perguntas, momentos de se levantar um assunto, termos a serem utilizados. Tentei deixar claro que o planejamento é sempre flexível e passível de mudança, sendo fundamental sempre levar em conta o ritmo específico da turma.

O encontro seguinte aconteceu no dia 25/04, uma semana depois de os monitores terem ministrado a sua primeira aula. Logo depois dessa experiência, eu lhes pedi que fizessem um relato escrito no qual expusessem o modo como vivenciaram a situação.

Nessa primeira aula ministrada pelos monitores, o objetivo era apresentar o tema Festa Junina aos alunos. Então, como já explicado, P1 e P2 trouxeram uma reportagem escrita sobre a festa Arraial Junino da RPC e também a propaganda televisiva, na qual apareciam várias imagens com conteúdos típicos das festas juninas (comidas, danças, roupas, o falar caipira). A partir desses materiais, foram realizadas várias atividades de compreensão e, por fim, os alunos estrangeiros escreveriam um comunicado direcionado a outros alunos e professores, informando sobre a festa do PFOL que aconteceria em julho.

Ao começar o encontro, pedi a eles que dissessem como foi a experiência da 1ª aula. Entre eles foi consenso de que a aula tinha sido muito ruim e ambos se descreveram como muito nervosos, tendo esquecido de tudo que haviam planejado:

PROF: Mas por que você acha que você ficou tão nervoso?

P2: Não sei.

PROF: Eu tô te perguntando porque você me falou, não que eu tenha achado que você ficou tão nervoso.

P2: Não sei, **foi "nossa, tô fazendo tudo errado" e não sei o que**, mas é coisa minha. Não sei, acho que porque era uma coisa nova, a primeira vez e daí fico nervoso.

PROF: Tá, e você?

P1: **Eu senti que eu tava perdido, completamente perdido.**

PROF: Sêrio?

P1: Sêrio.

PROF: Mas desde o começo?

P1: Desde o comecinho.

PROF: Mas por quê? Nós treinamos tanto.

P1: **Eu queria falar um monte de coisa ao mesmo tempo, não que eu tinha esquecido, mas eu queria falar um monte de coisa ao mesmo tempo e eu esqueci tudo.**

(ENCONTRO 4)

Se nos recordarmos do Encontro 3, lembraremos que ambos se mostraram bastante motivados e animados e demonstravam ter certeza de que tudo sairia bem e que não haveria problemas. Porém, depois de ter dado a aula, ambos ficaram muito abalados e saíram da sala completamente decepcionados. Eles relataram várias dificuldades, tanto no Encontro 4 como no relato escrito, entre tais dificuldades, destaco duas que, a meu ver, estão ligadas entre si: 1) questões referentes ao planejamento; 2) o efeito das reações dos alunos estrangeiros. Para mim, a relação entre ambas reside no fato de que, se o professor sente que, no momento da aula, os alunos não estão reagindo bem às atividades planejadas, ele pode tentar reordenar o planejamento para deixar a aula mais interessante e, portanto, motivar os alunos. Mas, como eles tinham uma ideia bastante fixa do que seria a aula – aspecto inclusive sobre o qual eu já tinha chamado atenção várias vezes – foi muito difícil, para eles, entender que, talvez fosse o caso de mudar algumas coisas.

Nesse sentido, procurei ajudá-los a entender a importância de se planejar a aula tendo em vista os alunos. Muitas vezes, revemos o planejamento da aula de acordo com as reações dos estudantes, trata-se da reflexão na ação, descrita por Schon (1992). O professor, muitas vezes, precisa repensar seu modo de agir ou as atividades preparadas, de acordo com o andamento da aula.

No seu relato escrito, P1 acredita que o planejamento, que deveria ser um facilitador e orientador, acabou gerando muita ansiedade e fez com que eles se prendessem muito no que havia sido idealizado para aquela aula:

As atividades saíram na sequência programada, mas senti que o planejamento de aula se perdeu já no começo, quando uma aluna explicou o que era a festa junina logo no início da atividade de leitura da matéria convite. Após esse evento, notei que os alunos ficaram cansados do assunto. **Acredito que o planejamento é um apoio na hora da aula, mas nos prendemos muito a o**

que achávamos que seriam as dúvidas deles e acreditávamos que eles não sabiam a respeito da festa. Logo, as perguntas que tínhamos pensado em fazer no planejamento, ficaram já respondidas antes do tempo e as atividades ficavam repetitivas.
(GRIFO MEU) (P1 – RELATO 1).

Embora eu os tivesse advertido várias vezes, antes da aula, sobre a questão da necessidade de ver o planejamento como um apoio, sendo passível de mudança e reorganização caso os alunos não respondessem da maneira esperada, eles só conseguiram entender realmente sobre o que eu me referia quando passaram pela experiência prática propriamente dita.

Sendo a primeira aula dos dois, é natural tentar seguir o planejamento à risca e idealizar tudo que aconteceria em sala de aula. Quando fazemos uma licenciatura, idealizamos tudo: os alunos e suas reações, os ambientes, as atividades e até mesmo como nos portaremos diante de determinadas situações. Porém, quando realmente nos confrontamos com a prática em sala de aula, damos-nos conta de que nem sempre as coisas acontecem como o planejado e tal situação pode gerar estresse e frustração, como aconteceu com P1 e P2.

O fato de os alunos estrangeiros já conhecerem a festa junina desestabilizou os monitores de maneira muito intensa, a tal ponto de eu precisar interferir várias vezes, durante a aula, para auxiliá-los. Essa minha atitude me deixou bastante apreensiva, pois entendo que os monitores já estão na sala em uma posição de desigualdade comigo, uma vez que os alunos estrangeiros veem a figura de professora em mim, sendo os monitores vistos não como professores, mas como alunos em formação. Assim, tive receio de as minhas interferências acabarem prejudicando o trabalho e a própria auto estima dos monitores:

PROF: Para vocês verem, eu falei isso para vocês, às vezes você planeja [uma aula], acha que vai ser uma coisa e chega lá na hora acontece tudo ao contrário.

P2: E a gente precisa treinar mais juntos, pra ter mais sincronia e treinar, falar devagar.

PROF: É, essa é uma das coisas que eu tinha que falar com vocês, vocês falaram muito rápido e em todos os momentos, foi muito rápido. Pra eles [alunos estrangeiros], tem que ser assim, muito mais pausado e também um pouco de experiência eu acho, de sala né? Por exemplo, você escreveu lá no teu relato "a Maria já falou de festa junina, pronto, acabou".

P2: A gente não pensou que isso aconteceria...

PROF: Mas daí você viu que a gente conseguiu remediar né? "Vocês querem sugerir qual outra? Do Carnaval? Então fala um pouco do Carnaval", então a gente tem que se preocupar muito com isso.

P2: Mas se você não tivesse falado, eu ia deixar passar.

P1: Elisa, sem você lá, nós estaríamos perdidos. A gente gelou a hora que você falou, a gente se olhou assim.

PROF: Eu fiquei bem apreensiva porque eu achei que me intrometi demais, fiquei pensando assim: "acho que eles vão me odiar por causa disso", mas é porque eu senti que realmente...

P1: ...precisava. Ia ficar uns momentos tudo em silêncio se você não falasse, a gente ficou mudo.

PROF: "E agora?". Então, mas você não precisa fazer um problema disso, isso que vem um pouco com a experiência, de você conseguir lidar com esses percalços. Então, "antes da gente falar da festa junina, qual outra?", fala do Carnaval, fala disso e **sempre dá voz pra eles [alunos estrangeiros], pra diferentes pessoas. E escutar o que eles tão falando. Às vezes, você escuta o que eles tão falando e da própria fala deles você tira um milhão de coisas, né? Daí você vai perguntando, vai se aprofundando e daí pergunta pra um, pergunta pra outro, faz todos participarem.**

(ENCONTRO 4)

Desde o primeiro encontro, eu tentei falar com eles sobre a importância de organizar um planejamento que fosse um passo a passo para a aula, mas que, em nenhum momento, ele fosse fixo. Apesar das minhas insistentes falas, principalmente no Encontro 3, eles pareceram realmente entender o que eu dizia somente quando se viram na sala, tendo que utilizar o planejamento que fizeram e dar a aula.

Assim, para motivá-los e ajudá-los a entender que a aula não foi um fracasso como eles supunham, expliquei que eles estavam passando por um processo de aprendizagem, que a sala de aula exige experiência e muito do que os professores fazem em sala é fruto de suas próprias vivências e reflexões, ninguém nasce sabendo ser professor:

PROF: Vejam, vocês ainda estão no segundo período, é uma coisa completamente nova. Tem gente que só vai pra sala de aula quando tá lá no sétimo, sexto período, quando vai fazer os estágios. **Então essa atitude de vocês virem pra sala foi, na verdade, muito corajosa da parte de vocês, de encarar, porque não é fácil, não é fácil mesmo.**

P1: Mas acho que na segunda aula vai ficar melhor, porque eles [alunos estrangeiros] sabem que eu não sabia nada, **entramos de olhos vendados** e agora a gente já sabe um pouco.

PROF: **Então, agora vocês já sabem um pouco o que pode funcionar, o que pode não funcionar, vocês já podem pensar na atividade pensando neles.** E aquela segunda parte foi bem legal, aquela parte dos textos, vocês recolheram os textos? Esqueceram né?

P2: Eu pensei nisso quando eu saí da sala.

PROF: Isso sempre acontece, então não tem problema, mas já é uma coisa pra gente ir se policiando.

P2: Dá pra escrever no planejamento: "pegar os textos".

PROF: Por isso que é importante muitas vezes você fazer o planejamento, porque na hora você não vai ter tempo de ficar olhando o planejamento, mas você pelo menos escreveu aquilo, você fez, então em algum lugar da sua memória ficou. Vejam, todas as aulas que eu faço, essas aulas de língua pelo menos, o que você faz? Você traz várias atividades e você pensa naquelas atividades em cadeia, pra chegar num objetivo. Eu vou mostrar pra vocês a minha agenda, até hoje eu tenho lá: "primeiro eu vou fazer isso, depois isso,

depois isso", porque eu me perco, eu esqueço que tinha que fazer uma atividade, eu esqueço por que tinha que fazer aquela atividade no meio da aula, isso é normal. Até hoje eu faço isso, depois de dez anos dando aula.
(ENCONTRO 4)

Parece-me bastante curiosa a fala de P1, ao descrever a experiência como entrar na sala de “olhos vendados”. É como se a experiência tivesse lhe retirado de um estado de inocência. Com tal fala, ele demonstra se sentir falando de um outro patamar, observando as coisas por outros olhos, por outra perspectiva.

A segunda dificuldade percebida tanto nos relatos escritos como na conversa durante o Encontro 4 foi o modo como ambos se sentiram influenciados pelas reações dos alunos estrangeiros. Os dois monitores reconhecem que se sentiram muito desconfortáveis com o aparente desinteresse dos alunos, fato esse que não estava previsto no planejamento:

(...) tentei não criar expectativas. Coloquei em minha mente que tudo poderia acontecer, mas não posso deixar de admitir que **me frustrei com o desinteresse na aula por parte de alguns alunos** (...) Não sei se isto é bem algo que deu “errado”, mas **não esperava o desprezo de boa parte da turma**. (...) Num primeiro momento, **senti que fracassei que não nasci para ser professor**.
(GRIFO MEU) (P2 – RELATO 1)

Tive também dificuldade em lidar com as reações dos alunos, em alguns momentos, eles aparentavam não gostar do assunto e, em outros momentos, eu não conseguia interpretar se estavam entendendo ou não. **Porém a minha maior dificuldade foi de aceitar um comentário que ouvi entre os alunos, no qual falavam que não tinham aprendido nada na aula**.
(GRIFO MEU) (P1 – RELATO 1).

Na conversa que tivemos no Encontro 4, eu já havia lido os relatos escritos, entregues alguns dias antes da nossa reunião e lhes pedi que me explicassem com mais detalhes o que havia acontecido:

PROF: Aí você disse que um dos alunos falou...
P1: ...é, que não tinha aprendido nada. A Julia, a de cabelo liso, preto.
PROF: A francesa?
P1: É.
PROF: Mas ela falou pra quem?
P1: Ela falou pra Carla.
PROF: O que ela disse?
P1: Ela olhou pra mim, eu tava entregando uma folha e ela disse: "não aprendi nada", daí eu fiquei tipo assim.
PROF: Mas será que se referiu à aula em si?
P1: Parecia, parecia demais.
(ENCONTRO 4)

Tal situação relatada por P1 ocorreu na metade da aula, quando ele direcionava uma atividade em grupos. Ele se sentiu bastante frustrado e desconcertado e a reação do aluno estrangeiro foi decisiva, para ele, no restante da aula. Assim, tentei explicar-lhe que nem sempre os alunos têm consciência de que uma aula faz parte de um planejamento maior que visa a um objetivo final:

PROF: (...) o aluno tem uma ideia de que aprender, muitas vezes, é aprender gramática, é você escrever verbo no quadro, porque pra eles é gramática e gramática é verbo, entende? Mas a gente tem essa noção de um planejamento que tá sendo feito, então falar da festa era importante porque a partir da festa nós vamos escrever vários textos, então tem um porquê, você sabe o porquê dessa aula.
(ENCONTRO 4)

P1 e P2 continuaram desabafando sobre o modo como se sentiram e como perceberam a importância de não se deixar abater pelas reações dos alunos. Eu deixei claro que é importante perceber como está o interesse da turma em determinada atividade, mas usar essa percepção para redirecionar a atividade, se necessário, mas não para sentir-se menosprezado ou incompetente:

P2: É isso que eu escrevi no meu relato, que **eu não me preparei para lidar um pouquinho com a reação dos alunos, o interesse, porque parecia que a aula tava maçante**. Aí eu fico perdido, aí eu falei: "não, esse negócio da Julia, da cara da Carla que eu falei no dia, eu tenho que me acostumar com isso".
PROF: Às vezes você sente que a aula tá maçante mesmo, **mas se você sente que a aula tá maçante, então na hora você tem que mudar o ritmo, muda a atividade, muda a ordem das coisas**.
P1: Acho que a gente tem que saber lidar com isso, tem que se preparar pra essa reação, pra saber lidar com a reação dos alunos.
PROF: E as caras dos alunos é assim mesmo, os alunos fazem caras o tempo todo.
P2: Hoje eu fico pensando assim, eu vejo na aula [das disciplinas de Letras], eu vejo alunos olhando com caras e fico: "meu Deus, não façam isso".
PROF: Às vezes você só se dá conta quando você fica parado ali na frente, [os alunos] ficam olhando o relógio, ficam olhando o Facebook.
P1: Talvez pior é a cara de desdém.
(ENCONTRO 4)

As atitudes dos alunos estrangeiros deixaram ambos bastante nervosos e frustrados. Percebe-se que nenhum dos dois soube muito bem como lidar com essa situação, a ponto de sentirem-se muito abalados. É interessante perceber como a dinâmica da sala de aula não se resume a se preparar para dar respostas certas, a estudar a teoria, a preparar atividades e conteúdos. Em uma sala de aula, existem diferentes pessoas, conflitos, emoções e expectativas e não há como preparar-se, no planejamento,

para todas as situações que possam ocorrer. Tais circunstâncias só podem ser entendidas quando acontecem em situações reais.

Esses desabafos dos alunos podem parecer simples queixas, mas, na medida em que vamos conversando e trocando opiniões, eles revelam um processo de reflexão conjunto e individual e, nesse processo, eles vão descobrindo e questionando suas próprias crenças sobre o ensino de línguas. Veja que a fala de P2 no excerto anterior demonstra uma preocupação com o fato de a aula estar maçante. Tal observação pode revelar que, para ele, uma boa aula de língua não pode ser, o que ele chama de maçante, ou seja, precisa ser dinâmica, interativa. Assim como, em vários momentos, eu sempre frisei que a aula não deveria ser expositiva e que as atividades deveriam ser pensadas para a interação.

Tal crença pode ser também observada quando P1 e P2 falam um pouco sobre sua experiência como aprendizes:

P2: .. nas escolas públicas em que eu estudei, os professores ficavam a aula... era totalmente expositiva, por isso que é difícil pra precisar o meu passo pra falar, porque **o meu exemplo a minha vida inteira foi aula expositiva**, foi professor jogando na cara que ele tava fazendo papel de idiota lá e ninguém prestando atenção (...)

PROF: Mas então você tem que meio que apagar esse modelo ou usar esse modelo como exemplo negativo, ainda mais aula de língua, não tem como.

P2: **É isso que passa na minha cabeça, aula de língua não pode ser expositiva porque aí fica maçante.**

P1: Não tem como ser, não tem.

P2: **Às vezes até matemática, eu não entendia porque era maçante, porque era só o professor falando o que era pra fazer.**

PROF: É, pode ser. As outras disciplinas eu não sei, mas aula de língua...

P2: **As nossas aulas de inglês [do curso de Letras] são muito interativas.**

P1: Então, eu comecei a pensar "nossa, eu podia usar essa técnica que a professora [de inglês] usou lá no PFOL".

PROF: Você sempre tem que pensar em atividades diferentes, é difícil. Você sempre tem que pensar, por exemplo, vou levar uma atividade de leitura, depois uma atividade de interação em pares, depois um debate com todo mundo, coisas diferentes, que eles sempre estejam mudando o foco, é difícil.

P2: **A Joana [professora de inglês do curso de Letras] faz isso, tenta não deixar a gente parado**, ela faz a gente levantar nem se for pra falar uma frase.

P1: Eu acho legal, ela já fez várias vezes, ela pega o fonema, coloca lá e pega as palavras pra gente ir lá e descobrir onde é que a gente coloca as palavras, eu acho isso muito legal.

(ENCONTRO 4)

As falas de P1 e P2 revelam aspectos bastante interessantes. O que mais se destaca, para mim, é a influência na experiência como aprendiz de L2 na sua própria conduta como professor de L2. Observe-se que ambos os alunos, ao refletir sobre a aula

que ministraram, resgatam as experiências que têm/tiveram como aprendizes para criar para si um modelo do que seja um bom professor de língua, portanto, um modelo para seguir.

P2 relata as duas experiências que teve: na escola pública, com aulas denominadas por ele de “totalmente expositivas” e, atualmente, na graduação, citando o nome da professora e tendo por base atividades usadas por ela durante as aulas. Criando-se, desse modo, dois modelos: um que é considerado ruim por P2 e outro considerado ótimo, baseado em sua vivência de aprendiz.

Todas essas reflexões não aconteceram espontaneamente, mas são frutos das leituras do curso, bem como da experiência no PFOL como observadores e como professores e também de sua vivência como aprendizes de língua. É notável a presença clara de, pelo menos um conceito teórico em sua fala: concepção de ensino/aprendizagem. Ao descrever as aulas e ao falar sobre os professores, ele fala sobre o que considera bons métodos de ensino, portanto, maneiras eficazes de aprender e ensinar.

Além disso, nesse ponto, é possível recuperar as considerações feitas por Kuddies (2005) em seu estudo e expostas no capítulo de Crenças, que dizem respeito à influência das experiências como aprendiz na formação do professor. Segundo a pesquisadora, tal aspecto tem influência fortíssima na formação do docente, chegando a ser maior do que o estudo da teoria em si. Outro fator determinante para a formação de crenças, de acordo com a pesquisadora, seria o local de trabalho do professor, que pode reforçar suas crenças ou problematizá-las.

Apesar dessas primeiras impressões negativas, P1 e P2 demonstram, em seus depoimentos, uma atitude bastante reflexiva sobre o que aconteceu, analisando as dificuldades que enfrentaram e buscando soluções para o desconforto que sentiram:

Acredito que poderíamos ter pensado em atividades que envolvessem mais os verbos no planejamento, que era o que eles estavam aprendendo anteriormente em suas aulas com a professora Elisa, mesclando-os com a exposição da festa junina. **Acrescentar atividades menos repetitivas e fazer com que eles se interessassem mais sobre o assunto, trazendo algo do cotidiano deles para aproximá-los da festa.** Ter pesquisado mais sobre a história da festa junina faria com que tivéssemos mais segurança na hora da aula. (...)

Faltaram algumas dinâmicas com o grupo que não deixassem a aula tão expositiva e repetitiva, como atividades mais lúdicas e interativas com brincadeiras.

Meu nervosismo também foi algo que atrapalhou muito na aula, me fazendo esquecer de perguntas que poderiam ser feitas para ajudar a produzir uma aula mais interativa e divertida.

(P1 – RELATO 1).

Talvez nós poderíamos ter pensado em atividades mais elaboradas. Acho que ficou tudo muito fácil para os alunos e isso gerou um desinteresse.

(P2 – RELATO 1).

P1 demonstra uma atitude mais reflexiva, buscando razões que justifiquem seus supostos erros e variados modos de elaborar atividades diferentes. Ele se dá conta de que, ao focarmos no tema da festa junina, as atividades deixaram de dialogar com o cotidiano dos alunos, gerando desinteresse.

P1 também pontua como sentiu a diferença entre os conhecimentos teóricos e a experiência da prática, deixando claro que a minha presença, como professora orientadora, tranquilizou-a:

Minhas expectativas sobre dar aulas de PFOL não foram atingidas, **dar as aulas é muito diferente de ler artigos e monografias a respeito do assunto**. Eu esperava que eu tivesse segurança e alguma metodologia para transmitir para a turma, porém fiquei muito nervoso, esqueci quase tudo que li a respeito e não achei soluções para conseguir ir adiante com a aula. **Fiquei feliz que a professora estava presente para nos ajudar, isso me deixou mais tranquilo ao decorrer da aula.**

(GRIFO MEU) (P1 – RELATO 1).

Em outro momento, ele fala de como a experiência da prática lhe parece importante e que o estudo exclusivo da teoria pode não ajudar muito na hora de dar a aula, inclusive, porque estudando teoria você não leva em conta o estado emocional do professor: o fato de ele estar nervoso pode atrapalhar-lo, o que só se entende realmente na prática. Também ele comenta sobre a importância de se observar mais e prestar atenção aos detalhes, buscando compreender de que maneira a professora orientadora conduz as atividades, demonstrando com isso que ele busca um processo de imitação:

Senti que me falta experiência para dar aulas, **preciso observar mais e ficar mais atento aos detalhes da aula**, acredito que farei mais observações a partir de agora quando assistir às aulas da professora Elisa. **Estar na frente de alunos não é como ler um artigo de dinâmica de sala de aula, não é como planejar a aula e acreditar que ela se sairá exatamente como imaginou**, é uma responsabilidade muito grande, que espero que com o tempo eu me acostume e pare de ficar nervoso pela exposição.

(P1 – RELATO 1).

Conforme vimos no capítulo de Formação de Professores, a imitação não é um processo mecânico composto pela simples repetição de ações, mas se trata de um processo criativo, no qual aquele que imita precisa perceber o que há de fundamental

nas ações desempenhadas por determinada pessoa (SCHÖN, 1992). P1, quando reconhece que a observação é importante e que só a leitura de textos teóricos não lhe parece ser suficiente, reforça o exposto por Schön (1992) de que a teoria sem a atividade prática não é suficiente para aprender a ser professor.

Além disso, P1 já vinha observando as aulas há algumas semanas, mas agora, depois de ter passado pela experiência de ser professor, ele mesmo admite que a observação será diferente, que ele prestará mais atenção, por ter entendido aspectos que, antes sem a prática didática, ele desconhecia. Segundo P1, estar em sala demanda mais do que o estudo de conceitos teóricos, fato esse que lhe faz observar com mais cuidado as aulas da professora orientadora.

A fala da aluna Julia os desestabilizou muito (ela disse que não havia aprendido nada naquela aula). Foi muito decepcionante para ambos ter esse *feedback* por parte da aluna. Apesar disso, eles pensaram em modos de usar essa situação para repensar as atividades para a próxima aula.

P1: Eu sei que o comentário da Julia me fez pensar que eu podia usar aquela aula, pelo menos inicial, pra fazer eles contarem tipo uma historinha assim, qual a história que ocorre no percurso da festa junina.

P2: Fazer eles resgatarem o que a gente contou, a introdução da festa junina, como funciona, a história que tem no meio que você contou.

PROF: Do arraiá?

P2: É.

(ENCONTRO 4)

A partir de então, o foco do encontro foi planejar a próxima aula que seria ministrada por eles. Tentei manter um clima em que eles se sentissem à vontade para dar suas opiniões e, juntos, negociarmos o modo como a aula seria planejada. Eles trabalhariam com o gênero receita e aproveitaríamos tal formato para chamar a atenção para a formação do Imperativo Afirmativo, uma vez que os alunos estrangeiros já teriam se deparado com o Presente do Subjuntivo anteriormente. P1 e P2 já tinham me dito que gostariam de preparar uma comida em sala a partir de uma receita. Para tanto, seria necessário pensar em dois aspectos principais: o tempo disponível e as possibilidades da sala de aula.

PROF: Então 02/05 é a aula de terça-feira, vocês já tão pensando pra terça? [lendo:] "Gênero textual receita. Apresentação do gênero textual, levaremos ingredientes pra fazer uma receita seca", nós temos que nos organizar para isso né? Eu sou péssima.

P1: Diz que vai meia hora, mas eu não sei se dá tempo de fazer a receita e explicar.

PROF: Mas pode até ultrapassar essa meia hora, não tem problema, porque aí se a gente for começar a abordar o imperativo, vai ser uma matéria nova.

P2: Mas eles já não...

PROF: ...imperativo não, eles tão com o subjuntivo. É que o imperativo e o subjuntivo têm a mesma forma, "eu quero que você saia", a construção é a mesma. Esse "subjuntivo", agora se eu digo: "saia daqui", é o imperativo, mas a construção é a mesma, a função que é diferente.

P1: Você vai ter que ajudar a gente nessa parte. Então, essa receita que tá me batendo muito na cabeça, eu fui num lugar uma vez e eu lembro que eu comi, era tipo ganache assim, ganache precisa de fôgo pra fazer.

PROF: Ganache é aquele creme né?

P1: É um cremezinho, só que ela tinha me falado que ela fez com nata e leite condensado, e mexeu. Só que o problema é fazer.

PROF: Eu imaginei um patê.

P1: É mais fácil.

PROF: Você traz um pouco de maionese, traz pepino cortadinho, traz milho em latinha, já traz tudo nos potinhos. Sei lá, maionese, pepino, milho, acho que um pouquinho de presunto cortado talvez, salsinha e cebola e pronto. Em casa eu faço isso, pra comer com torradinha, com pão ou com bolacha salgada, esse tipo de coisa.

P2: Vou trazer torradinha.

(ENCONTRO 4)

Esse tipo de negociação, para mim, é muito importante, uma vez que pensamos juntos no modo como as atividades serão propostas e conectadas entre si. Nesse caso específico, a palavra final acabou sendo minha, mas entendo que tal atitude não atrapalha o desenvolvimento dos alunos, uma vez que entendo a minha posição, naquele momento, como a de professora formadora: alguém que tem um pouco mais de experiência de sala de aula e auxilia os licenciandos a tomarem as decisões que parecem ser mais acertadas. A ideia de fazer a receita foi dos monitores, discutimos juntos como poderia funcionar e decidimos por qual receita escolher.

Nesse sentido, recupero as observações de Schön (2000) levantadas no capítulo Formação de Professores no qual ele indica a importância do diálogo entre formando e formador. Segundo ele, o processo de reflexão se encontra sempre vivo no diálogo: o formador busca fornecer as melhores instruções ao aprendiz sobre como proceder. Durante a prática propriamente dita, de um lado, está o estudante com dúvidas, incertezas e dificuldades, e do outro lado, o professor formador refletindo e colocando-se no lugar do aprendiz a fim de imaginar quais seriam essas questões e como ele poderia ajudá-lo em determinada situação. Ao se projetar desse modo, o professor também se coloca em um processo constante e imediato de experimentação, já que são testados os níveis de compreensão do estudante e da necessidade de intervenções para auxiliá-lo.

Sobre a formação de professores de L2, propriamente dita, conforme já pontuado, Gimenez (2005) corrobora essa postura, ao descrever o processo de formação

de professores de L2, como um processo interventivo, descrevendo professor e aluno como indivíduos que passam por mudança ao longo do processo. A autora caracteriza a relação entre formando e formador como sempre aberta ao diálogo, buscando-se soluções negociadas e não unilaterais ou verticais.

Assim, os monitores e eu decidimos que, para trabalhar com o gênero receita, iríamos apresentá-lo e, em um segundo momento, falaríamos da forma linguística que é inerente a esse gênero para, então, solicitar aos alunos estrangeiros que eles escrevam uma receita em português do seu país. Tais receitas seriam expostas na festa junina do PFOL que aconteceria em Junho. Assim, eles, além de trabalharem com o gênero, deveriam pensar no vocabulário e nos verbos utilizados:

P2: Primeiro a gente chega e faz a receita, projeta tudo e depois a gente começa a falar o que é imperativo, as características do gênero?

PROF: **Primeiro a gente vai pro uso e depois pra forma**, mas antes de chegar nessa parte eu só quero ver o que vocês escreveram aqui. "Então em sala pedir pra fazer anotações da receita utilizando o formato adequado para tal e entrega. Pedir para casa que façam receitas naturais de seus países utilizando o formato e os verbos necessários para isso em português".

P1: Eu pensei em português, mas essa receita é do país deles. Eu tinha colocado isso?

P2: Colocou, daí dá pra colocar na festa [junina do PFOL].

PROF: "Receitas naturais de seus países".

P1: Que você deu a ideia da gente colocar...

PROF: ...é, na festa junina, mas produzido em português.

P1: É, eles tendo escrito a receita em português.

P2: É porque assim dá vocabulário pra eles, pra descobrirem o nome das coisas, tipo a canela.

(ENCONTRO 4)

Dessa forma, ficou decidido que nos encontraríamos ainda antes da próxima aula que eles ministrariam para que eles me mostrassem o que decidiram e os materiais que escolheram para abordar o gênero receita.

Essa primeira aula ministrada por eles foi muito importante para que eles percebessem uma série de aspectos sobre os quais nunca haviam pensado. A prática de sala de aula em um ambiente real, com alunos reais, tendo você preparado e planejado uma aula real é muito diferente de você idealizando situações a partir da leitura de textos teóricos, assim como apontou P1 em seu relato escrito: “Estar na frente de alunos não é como ler um artigo de dinâmica de sala de aula, não é como planejar a aula e acreditar que ela se sairá exatamente como imaginou” (P1 – RELATO 1). P2 também revelou, durante a conversa do Encontro 4, que se sente diferente: “eles [alunos

estrangeiros] sabem que eu não sabia nada, **entramos de olhos vendados** e agora a gente já sabe um pouco” (P2 – ENCOTRO 4).

Assim, ambos demonstraram perceber como trabalhar com alunos reais em situações reais exige atenção do professor. Cada turma específica tem alunos específicos que desenham um perfil específico e o professor, ao preparar sua aula, precisa pensar nesses alunos que são reais e têm demandas reais. As atividades, os conteúdos, a organização das aulas são aspectos que devem atender a tais alunos. Esse é um aprendizado que o docente só compreende de fato quando se defronta com uma sala de aula e situações não simuladas.

A partir dos relatos escritos e também do Encontro 4, que ocorreu depois da primeira aula, alguns aspectos podem ser destacados a seguir, no QUADRO 2:

QUADRO 2 – ENCONTRO 4 E RELATO ESCRITO 1: A EXPERIÊNCIA DA 1ª AULA

POSTURA REFLEXIVA		Tanto nos depoimentos como na conversa do Encontro 4, em vários momentos, ambos refletiram sobre as situações que vivenciaram e sobre os erros que julgaram terem cometido, buscando soluções para melhorar. Também refletiram bastante sobre o modo como agiram em sala e sobre suas vivências como aprendizes de L2 e também de português como língua materna (experiências tanto nas escolas públicas onde estudaram, quanto na universidade onde estudam atualmente).
PRÁTICA TEORIA	E	Nos relatos escritos, são levantadas questões sobre a insegurança sentida por P1 e P2: mesmo tendo estudado a teoria, quando eles se viram diante dos alunos, perceberam que a prática demanda outras questões sobre as quais eles nunca tinham pensado. Nesse sentido, P1 ressaltou a importância de observar com mais cuidado as aulas e de prestar mais atenção a detalhes que lhe haviam passado despercebidos até então.
ORIENTADOR		Ambos destacaram que sentiram mais segurança tendo a professora orientadora do seu lado e que as interrupções durante

	a aula não os prejudicou, mas os auxiliou em alguns momentos em que eles não sabiam como deveriam agir.
PLANEJAMENTO DA AULA	P1 relatou que o planejamento que haviam feito para a aula acabou gerando o efeito contrário: no lugar de auxilia-los, acabou atrapalhando-os, pois eles se prenderam muito ao que havia sido planejado, mesmo percebendo, durante a aula, que o andamento das atividades não estava a contento.
EMOÇÕES	<p>Ambos se descreveram como muito inseguros e nervosos, não sabendo como agir diante dos imprevistos, esquecendo-se do que haviam combinado. Ambos se sentiram incomodados com a reação dos alunos que, na compreensão deles, pareciam desmotivados e desinteressados em relação ao assunto abordado em sala.</p> <p>A postura de uma aluna, em especial, ao dizer-lhes que não tinha aprendido nada naquele dia, desestabilizou-os de modo bastante contundente.</p>
REAÇÕES DOS ALUNOS	<p>Apesar de ambos se referirem às reações dos alunos como causadoras de efeitos negativos em suas posturas, procurei mostrar-lhes como é importante perceber os sinais que os alunos dão e, se for o caso, reordenar atividades e repensar o planejamento no momento mesmo da aula.</p> <p>A aula deve ser pensada para o grupo de alunos específicos. Estar atento às suas reações é importante para mantê-los motivados e, portanto, facilitar seu aprendizado.</p>
PRÁTICA COMO FERRAMENTA FORMATIVA: OUVIR x FAZER	Percebi que muitas coisas sobre as quais falei nos encontros de preparação só foram entendidas, de fato, por eles depois da aula ministrada. O que, para mim, ficou mais evidente foi a questão da necessidade de se ver o planejamento como um apoio, podendo este ser flexível de acordo com o andamento da aula e com a reação apresentada pelos alunos. Eu falei sobre esse aspecto várias vezes, mas eles só entenderam realmente quando passaram por uma situação em sala de aula.

O Encontro 5 ocorreu no dia 27/04 e tinha como objetivo definir as atividades da próxima aula que seria ministrada pelos monitores. Ficou definido que faríamos a receita do patê em sala, depois os alunos assistiriam a um vídeo rápido com uma receita de frango à passarinho, com imagens e instruções escritas na tela, em seguida os alunos receberiam várias receitas como exemplos e, por fim, falaríamos sobre o uso do imperativo afirmativo nas receitas.

Então, discutimos como o vídeo seria trabalhado:

PROF: Daí depois o vídeo, vocês chegaram a escolher?
 P2: Aham, do frango à passarinho. Deve ter um minuto.
 P1: Daí depois que montar toda a receita eu não sei se seria o caso de projetar a receita escrita?
 P2: É, eu acho legal, para eles conseguirem ver.
 P2: Projetar a receita. Tá, o vídeo ele vai ter.
 P1: Já mostra o vídeo.
 P2: Só que o vídeo não pode só existir, tem que ter uma atividade em cima dele, não?
 P1: Mas era para ilustrar, porque a gente vai...
 P2: .. não, pensei uma coisa aqui, deixa eu te dar o papelzinho com a receita. Mostra o vídeo várias vezes para preencher a lacuna, o que ele está fazendo ali? Está mexendo?
 PROF: Pode ser. Ou vocês podem fazer assim, vocês dão uma folha com várias imagens de comida e vocês pedem para eles verem receitas e dizer qual imagem que é da receita.
 P2: Pode ser.
 PROF: Pode fazer frango à passarinho, pode fazer frango ensopado, pode fazer filé de frango, várias coisas de frango. **Porque daí o foco não seria compreensão de todas [as etapas da receita], mas eles ficam aprendendo do que está sendo falado.**
 P2: Entendi.
 (ENCONTRO 5)

A ideia inicial deles era utilizar o vídeo da receita de frango à passarinho para realizar uma atividade de preencher lacunas. Eu os adverti a fim de que eles organizassem a atividade de modo que fosse focalizada uma compreensão mais geral e contextualizada do conteúdo da receita e não de detalhes específicos (que seria o caso de uma atividade de preencher lacunas).

Continuamos conversando e negociando a execução da atividade. Definimos, então, que os alunos receberiam algumas instruções escritas da receita de frango à passarinho e, a partir do vídeo, deveriam ordená-las na sequência de aparição:

P2: Professora, você pode me explicar de novo essa parte 3 do vídeo? Que eu estou meio desligado.
 PROF: Esse aqui vocês vão pegar 5 procedimentos.
 P2: As opções do vídeo.

PROF: Da receita. Então, por exemplo, eu vi ali que ela [a moça do vídeo] faz: "pique o alho e doure na frigideira". Essa é uma ação. A outra é prepare, não sei o que ela faz com fubá, sal, ela mistura tudo para empanar: "empane o frango. Frite o frango", são procedimentos, vocês vão separar 5, só que vocês vão colocar tudo desordenado.

P2: Aham, só que daí eles vão ter que ordenar.

PROF: Eles vão ter que ver e ordenar, número 1, número 2.

P2: Eu peço para eles, tipo, corrigir na lousa e pedir para eles falarem?

PROF: É. 5 ou 6 procedimentos? **Veja uma coisa que não fique muito difícil, porque eles vão ter que ver [o vídeo] e marcar, ver e marcar, é difícil isso, tá?**, então, aí vocês vão chamar a atenção para os...

P2: ...verbos.

PROF: Verbos.

(ENCONTRO 5)

Uma das dúvidas se referia ao modo como o trabalho com a gramática seria feito. Para eles, parecia muito difícil conseguir abordar questões gramaticais da língua. Eu tentei deixar claro, mais uma vez, que nosso trabalho nunca pode partir da gramática em si, mas sempre de uma contextualização do uso. A língua tem sua função e se constrói socialmente a partir de vários aspectos, tais como o interlocutor, o objetivo da comunicação, o meio pelo qual ocorre a comunicação, sendo sempre uma resposta a um enunciado anterior, tal como foi levantado no capítulo 4 de Contextualização da Pesquisa, quando defini a concepção de língua como discursiva. Dessa maneira, o foco nunca é a gramática, sempre o uso, a partir do qual, podemos chamar a atenção para um ponto gramatical específico. Por esse motivo, tentei deixar claro que as atividades precisam ser planejadas a partir dessa concepção de língua:

PROF: (...) podem colocar lá o título da sequência didática, isso é uma sequência didática. Receitas. Atividade 1, aqui vocês vão colocar a receita do patê. Atividade 2, as imagens do vídeo. Atividade 3, ordene os processos, tá? Aqui, então veja, aqui no "ordene os processos" eles já vão ter a receita, eles vão ter uma receita aqui e uma receita aqui, então eles já vão ter visto como que é o formato da receita, né? Aí a quarta atividade você pode fazer uma pergunta assim: "agora que já vimos duas receitas, vocês podem ver como é a estrutura de uma receita?". Então, daí eles vão dizer, primeiro os ingredientes depois os processos, certo? "E como são os verbos utilizados para essa receita? Identifique os verbos". Com certeza, como são bem espertinhos eles [alunos estrangeiros] vão falar: "isso é o imperativo", eles sempre falam antes. Daí vocês podem dizer: "sim, é o imperativo, mas por enquanto vamos pensar no que significa, não vamos pensar na gramática agora".

P2: O que esse verbo tá fazendo?

P1: Tá fazendo? "Ah, tá mandando, tá ordenando".

PROF: Exato, exato.

(ENCONTRO 5)

Então, começamos a organizar o modo como as atividades seriam organizadas dentro da aula, não perdendo de vista nosso objetivo principal: apresentar o gênero

receita. Ao final, o último exercício seria pedir aos alunos estrangeiros que escrevessem uma receita de seus países de origem. Mas as questões de explicação gramatical ainda não estavam claras. Os monitores não conseguiam entender como seria possível abordar a gramática atrelada ao uso, então lhes expliquei como era importante preparar a sequência didática de modo que as questões gramaticais fossem apresentadas juntamente com o uso da língua em determinados contextos. Uma regra gramatical isolada não é compreendida, ela sempre deve estar associada a um uso social da língua e conseguimos fazer isso se organizarmos as atividades visando ao objetivo final.

PROF: O nome disso é sequência didática, tá? Ó, você tem todo o planejamento, tem várias ações que no final você quer abordar isso aqui, chama sequência didática, tá?

P2: Daí [a folha com as atividades] fica com a gente ou a gente vai dar para eles [alunos]?

PROF: Cada um tem uma folha dessa, vocês vão montar essa atividade vão fazer como essas [folhas] que eu faço, ó. Vocês já viram as que eu sempre dou?

P2: Aham.

P1: Você sempre dá uma pra gente.

PROF: É, então olha lá por exemplo ó, uma que eu tenha montado, deixa eu ver aqui [Professora procurar seus arquivos no computador]. (...) Essa aqui, então aqui a gente viu aquele dia que a gente viu a propaganda do Fazendo a Festa vocês estavam?

P2: Aham.

PROF: Tá. "Você viu a propaganda, responda as perguntinhas", certo? "Como são as festas de aniversário?", aí você já puxa outro assunto: "Imagine que você foi convidado para outra festa, qual cartão você levaria?", aí tem os cartões: "Identifique o verbo nesses cartões. Como eles são conjugados?".

P2: Uhum.

PROF: Tá? Daí você já puxa para a gramática, entendeu? Então aqui você tem quantas? 3, 4 atividades. O teu foco, teu objetivo último é falar do presente do subjuntivo, mas antes você faz toda essa, eles vão ver um vídeo, você vai falar de festa, daí você vai falar de cartão de aniversário, só depois você vai falar do verbo em si, que daí **você falar da gramática sem uso não faz sentido, se falar da gramática com uso faz todo o sentido.**

P2: Então a gente vai começar com a receita e depois você vai falar um pouco do verbo? Como que vai ser?

PROF: A gente vai falar do verbo só aqui.

P2: Só no final?

(ENCONTRO 5)

Outro ponto que deixou os monitores bastante apreensivos foi precisar explicar a parte gramatical – a formação e uso do imperativo. Eles achavam que, por não terem estudado a estrutura da língua, eles não se sentiam seguros o suficiente para responder os prováveis questionamentos dos alunos. Para tranquilizá-los, eu disse que poderia explicar essa parte da formação verbal:

PROF: Daí aqui no final eu posso assumir, daí a gente vai falar de como que é a formação do verbo, que pra eles, não vai ser nenhuma novidade.

P2: Sim, e da estrutura do gênero?

PROF: Estrutura do gênero vocês vão falar aqui ó, aqui vocês podem falar.

P2: E aí mostra os exemplos que eu conheço.

PROF: Gênero, certo? Como que é a estrutura do gênero? Vocês mesmas podem perguntar: "então agora me digam, como que faz uma receita, como que é uma receita?". "Ah, você tem os ingredientes e o modo de preparo". "Ok, e nesse modo de preparo, como que aparece nos verbos?". Vocês podem até perguntar antes: "no país de vocês também é assim? É essa mesma estrutura?".

P2: Aqui no final.

PROF: Nessa parte.

(ENCONTRO 5)

Meu objetivo em assumir a parte da explicação da formação do imperativo afirmativo foi tranquilizá-los, uma vez que, na primeira aula ministrada, eles já haviam sentido bastante frustração. Mas, mesmo assumindo essa parte da aula, eu fiz questão de fazer-lhes refletir sobre o uso da língua para que eles se dessem conta de como as questões gramaticais estão relacionadas ao uso:

PROF: (...) Daí a gente vai falar da formação do verbo e das funções do imperativo. Ok, no caso de uma receita, qual é a função do imperativo? O que vocês acham? Dar instruções, né? Existem outras funções? Sim.

P2: Quais?

PROF: Você pode dizer, por exemplo, "Fulano, pega pra mim ali"

P1: É um pedido?

PROF: É um pedido, mas eu tô usando o imperativo esse "pega pra mim".

P2: É uma ordem.

PROF: É um pedido, né?

P2: É um pedido, mas uma mãe falando para uma criança: "vá", já é obrigação.

PROF: "Saia daqui", né? Agora se eu digo assim: "abre a janela".

P2: É um pedido.

PROF: É um pedido.

P2: Mas você tá usando...

PROF: ...é, o imperativo. "Empresta a sua caneta?".

P2: Ou o GPS: "vire à esquerda".

PROF: É uma instrução, exato. Aí aqui nessa parte do pensar no verbo a gente pode citar um monte de funções, tá? Então essa primeira parte mais introdutória eu deixo pra vocês, essa parte das atividades mesmo, aí quando entrar no verbo, aí eu falo.

(ENCONTRO 5)

A segunda aula ministrada por P1 e P2 aconteceu conforme o definido em nossos encontros: seguindo com o tema da festa junina, trabalhamos com o gênero receita e, junto com ele, verbos no imperativo afirmativo. A primeira atividade foi a produção de um patê em sala: cada um dos alunos ganhou um ou dois papéis enumerados com passos da receita, e um aluno voluntário recebia as instruções da receita e as colocava em prática, preparando o patê. A segunda atividade partia de um

vídeo de receita de frango à passarinho: os alunos teriam que assisti-lo e colocar em ordem a receita, que tinha as instruções embaralhadas. A terceira parte da aula foi sobre verbos, na qual eu assumi. A quarta parte seria a produção escrita de uma receita escolhida pelos alunos em sala.

Nos relatos referentes a essa 2ª aula, P1 e P2 já se mostraram mais seguros e procuraram não repetir o que julgaram ser os erros da primeira aula:

Desta vez não focamos no que achávamos que seriam as dúvidas dos alunos e nem fizemos “possíveis perguntas” no planejamento (...)

Desta vez minhas expectativas foram ultrapassadas, não esperava que a aula fosse tão divertida como foi, senti os alunos interessados e se divertindo enquanto aprendiam. Espero conseguir manter esses resultados nas próximas aulas (...)

Me senti mais motivado após a execução desta aula, acredito que a aula percorreu com tranquilidade e **eu não passei por nenhum nervosismo emocional, e me diverti bastante com a turma.**

(P1 – RELATO 2).

Minha segunda aula, a do dia 02/05, foi totalmente diferente de minha experiência anterior. **Estava mais tranquilo e confiante. Dar aula para aquela turma já não era mais algo desconhecido para mim, isso me deixou tranquilo.** Havia menos alunos, isso me fez ficar mais à vontade e desinibido.

(P2 – RELATO 2).

Ainda houve relatos de quebra de expectativa, mas ambos se mostraram mais realistas e com um discurso menos idealizado, demonstrando entender que o planejamento não é fixo e pode ser reordenado sempre que o professor julgar necessário. Percebe-se também que ambos mantiveram uma postura reflexiva, tentando entender o que deu errado e buscando modos de melhorar:

Não foram todas as coisas que saíram como o planejado, a atividade do vídeo, pareceu não ser bem executada, os alunos não conseguiram fazer todas, e aparentaram ter dificuldade. E a produção textual da receita não pôde ser feita em sala, pela falta de tempo.

Eu mudaria a atividade 2, eu trocaria o vídeo ou faria uma atividade menos complicada. Poderia ser um vídeo com instruções por áudio e não apenas visual. **E a atividade poderia ser com menos sentenças, em vez de 8 que era o número estabelecido eu colocaria 5 (...).**

Acredito que duas coisas tenham dado errado, primeiro não ter previsto que grande parte dos alunos poderia faltar, no início da aula achei que isso fosse um problema, porém, no final da aula fiquei feliz, pois notei que com um número menor é mais fácil/tranquilo dar aula. O segundo erro foi na atividade 2 com vídeo, acredito que, por eles não conseguirem executá-la, poderia ser repensada.

(GRIFO MEU) (P1 – RELATO 2).

Não me recordo de alguma frustração. A única coisa que eu realmente não esperava foi a quantidade pequena de alunos, mas isso não me frustrou.

(P2 – RELATO 2).

Chamo atenção para um aspecto levantado por P1 em seu relato escrito: ele diz que a atividade do vídeo poderia ter trazido apenas 5 frases para serem ordenadas e não 8, como foi feito. Isso porque, no momento em que os alunos estavam realizando a atividade, ele percebeu que era muito difícil para eles acompanharem as imagens e ordenarem as frases simultaneamente. O que quero chamar a atenção é que, no Encontro 5, eu já tinha lhes advertido em relação a isso: “PROF: É. 5 ou 6 procedimentos? Veja uma coisa que não fique muito difícil, porque eles vão ter que ver [o vídeo] e marcar, ver e marcar, é difícil isso, tá?” (ENCONTRO 5). Mesmo com essa recomendação, porém, P1 e P2 prepararam a atividade com 8 procedimentos e perceberam que, de fato, ficou muito difícil. O que quero destacar, com esse episódio, é que muitas vezes, eu como professora formadora, preocupo-me excessivamente em tentar dar todas as recomendações possíveis e explicar tudo que me parece necessário para que os monitores realizem seu trabalho – desde aspectos ligados à elaboração de material didático, passando por uma postura adequada em sala, até questões relativas à explicação de conceitos teóricos que me parecem extremamente importantes – mas pude perceber, ao longo do processo, que tais explicações não têm o efeito esperado, pois os monitores acabavam realizando as atividades como imaginavam que deveriam ser e, depois que tinham o resultado a partir da prática que realizavam, é que se davam conta de que não tinha dado certo e que deveria ter sido feito como eu tinha dito a princípio. Assim, para mim, evidencia-se mais uma vez a grande importância que a prática representa na formação: o professor pode falar e falar repetidamente sobre um ponto específico, mas esse ponto só fará sentido ao aluno, de fato, quando for vivenciado por ele.

Outro ponto interessante para ser levado em conta é que, nessa aula, houve um fato que ocorreu de modo diferente da rotina: eu cheguei alguns minutos depois do começo da aula. Tal fato causou sensações diferentes em P1 e P2: P1 se sentiu inseguro, já P2 relata que esse foi um ponto positivo (tanto para ele como para seu colega):

Senti dificuldade no início da aula, quando notei que muito dos alunos não estavam presentes. E também por iniciar a aula sem a professora Elisa em sala, tentei contornar a situação enquanto a professora não chegava perguntando como foi o feriado dos alunos e o que fizeram de legal no final de semana.

(P1 – RELATO 2).

Durante os primeiros minutos da aula, a professora ficou ausente. No decorrer desse tempo, eu e P1 ficamos conversando com os alunos. Senti que isso nos deixou mais soltos e seguros.
(P2 – RELATO 2).

Interessante perceber que, para P1, a presença do orientador é um ponto positivo (fato que já havia sido relatado por ele mesmo no RELATO 1), enquanto que, para P2, a ausência da professora o deixava “mais solto” e “mais seguro”.

Também a percepção das reações dos alunos estrangeiros por P1 foi diferente: enquanto na aula anterior, ele descreveu a atitude deles como desinteressada, nessa aula, eles pareceram estar mais animados e tal fato deu maior segurança ao monitor:

Logo após o começo, a professora chegou, alguns dos outros alunos chegaram também, mesmo assim ficamos com um número reduzido. Porém no decorrer da aula, eu notei que os estudantes presentes estavam gostando da aula e eu me sentia mais à vontade para fazer perguntas e interagir com eles.
(P1 – RELATO 2).

Um dos poucos comentários sobre a 2ª aula, no Encontro 6, também se referiu às reações dos alunos estrangeiros, principalmente em relação a uma das alunas que, segundo os monitores, sempre os olhava com ar de reprovação na 1ª aula:

P2: Eu comecei a ver a Maria, não é pessoal, é o jeito, a cara minha e a cara dela, porque depois ela vem e conversa com você.
P1: Ela estava super empolgada.
PROF: Sei.
P2: Depois ela vem cumprimentar a gente, é o jeito dela.
PROF: **Quando você trabalha assim com o estrangeiro tem muita coisa que é cultural, né? Que não é nossa cultura, então às vezes você pode ler de um jeito diferente.**
P1: E quando a gente conversa com ela, ela foi muito íntima, ela conversou da vida dela com a gente.
(ENCONTRO 6)

A questão do choque cultural é uma questão muito importante nas aulas de PFOL. Entender que o aluno estrangeiro pertence a outra cultura, portanto, pode ter uma concepção diferente do que seja uma relação entre professor e aluno e do que seja uma boa aula é fundamental para compreender determinadas situações que podem ocorrer durante a aula. É muito fácil fazer julgamentos sobre o aluno sem buscar entender seu ponto de vista.

Nessa segunda aula, de acordo com os relatos, P1 e P2 demonstraram maior segurança e uma visão menos idealizada, tendo como destaque os pontos elencados no QUADRO 3:

QUADRO 3 – RELATO ESCRITO 2 E ENCONTROS 4, 5 E 6: A EXPERIÊNCIA DA 2ª AULA

GRAMÁTICA	Durante os encontros de planejamento da 2ª aula, P1 e P2 se mostraram bastante inseguros em relação ao trabalho com a gramática. Eles demonstraram receio sobre ensinar a estrutura linguística em si, sentindo-se incapazes de fazê-lo com segurança por dizerem não conhecer suficientemente as regras gramaticais. Além disso, também demonstraram muitas dúvidas sobre o modo como abordar aspectos estruturais de modo vinculado ao uso da língua. Eu lhes mostrei vários exemplos de como abordar a estrutura e o uso da língua de modo conjunto.
POSTURA REFLEXIVA	Nos relatos escritos, ambos continuaram demonstrando uma postura reflexiva, pensando sobre pontos que funcionaram e não funcionaram, buscando modos de melhorar seu trabalho.
ORIENTADOR	Esse ponto gerou diferentes visões entre os dois: para P1, a ausência do orientador, no começo da aula, representou uma dificuldade. Já, para P2, foi um facilitador, pois ele diz ter se sentido mais seguro e mais solto.
PLANEJAMENTO DA AULA	Ambos relataram que elaboraram o planejamento de modo menos rigoroso, garantindo maior flexibilidade. Essa compreensão foi consequência da experiência da aula anterior, na qual ambos se prenderam muito ao que havia sido planejado e tal fato acabou os atrapalhando no lugar de auxilia-los.
EMOÇÕES	Tanto P1 como P2 relataram sentirem-se mais seguros e tranquilos. Assim como se sentiram melhor em relação à receptividade dos alunos estrangeiros que, segundo eles, demonstraram maior interesse pelos assuntos abordados.
PRÁTICA COMO FERRAMENTA	Mais uma vez, pude perceber que algumas recomendações dadas por mim só fizeram sentido depois da aula ministrada,

FORMATIVA: OUVIR x FAZER	como é o caso da elaboração de uma atividade especificamente.
-----------------------------	---

No Encontro 6, do dia 05/05, que aconteceu depois da 2ª aula ministrada, a postura dos monitores foi muito diferente: ao contrário do encontro posterior à 1ª aula, neste, a conversa sobre a aula se restringiu à correção das atividades feitas pelos alunos em sala. Assim, os monitores quase não falaram sobre a aula em si. A meu ver, eles pareceram mais confiantes e não se sentiram decepcionados, como anteriormente. Nesse dia, nossas discussões envolveram a correção das receitas dos países de origem escritas pelos alunos.

No final do Encontro 6, começamos a definir como seria a 3ª aula ministrada. Continuando com a temática da festa junina, decidimos que o gênero Cartaz ou Folder de divulgação seria abordado:

PROF: A gente podia fazer os folders, ou cartaz, né? Que daí a gente continuaria nessa temática do imperativo, tipo “venha participar”, “venha dançar com a gente”, aí para quinta-feira vocês pensam...

P1: Ok. Eu estou pensando nesses cartazes, eu divido em três a turma para eles fazerem tudo junto ou cada um faz o seu?

PROF: Eu acho que eles têm que fazer em grupo.

P1: Em grupo, né?

PROF: Sim.

P1: Ok. Aí eu tinha pensado, como [a elaboração de cartazes] vai ser em sala é bom pegar um tempo, né? Porque eles vão ficar com dúvidas e se eles escreverem alguma coisa errada a gente vai ter que ir lá, ajudar a reescrever e então tem que ser uma exposição rápida.

PROF: Eu acredito que sim, eu acho que como é um gênero mais comum, né?

(ENCONTRO 6)

Começamos a conversar e a definir como as atividades seriam organizadas, já pensando em um esboço para o planejamento que deveria ser melhor elaborado pelos monitores para o próximo encontro:

PROF: O que que vocês pensam para essa aula?

P1: Mostrar cartazes que rodam por Curitiba, tipo festa da uva.

PROF: **Principalmente que tenha imperativo. São cartazes que convidem para alguma coisa.**

P1: Sim. E daí depois disso: “a atividade de vocês agora é mostrar o cartaz que vai aparecer na nossa festa”, só que a gente tem que ter a data e o horário.

PROF: Tá, a data a gente já tem o horário também. O que eu preciso, tipo assim, a gente pode pensar com eles o que que tem que, o cartaz primeiro, **qual que é o objetivo do cartaz? O que que vocês acham?**

P1: Passar, transmitir uma informação ou convidar.

PROF: É, convidar, né? Aí o objetivo é convidar, o que que precisa...

P2: ...divulgar.

PROF: É. **O que que precisa ficar claro no cartaz?**

P1: O tema da festa.

PROF: O horário, a data, o tema e o que que vai ter nessa festa. Então vai ter comida? Vai ter bebida? Vai, mas não alcóolica. Vai ter gente conversando? Vai ter música? Vai ter um momento de diversão? Então você tem que colocar isso para ficar uma coisa mais assim, divertida, né? Certo?

(ENCONTRO 6)

Eu tento levá-los a pensar sobre várias questões: 1) o que já havíamos visto nas aulas anteriores (a festa junina e o uso do imperativo), assim, não partiríamos do zero; 2) O que é um cartaz e para que serve um cartaz? Essas perguntas são muito importantes, pois será a partir delas que definiremos o modo como o cartaz será elaborado, quais informações e qual linguagem precisam fazer parte do texto. Assim, tento suscitar os monitores a refletirem sobre essas questões a fim de auxiliá-los na seleção dos materiais escolhidos para a aula.

PROF: Tá. Então na terça-feira a gente se encontra. Quero que vocês pensem nessa aulinha antes, nessa introdução ao tema.

P1: Eu vou trazer mais exemplos [de cartazes], porque eu acho que é produção deles, né?

P2: Escrever na lousa tópicos, o que geralmente a gente encontra [em cartazes].

P1: O que não pode faltar.

PROF: Isso, então vocês podem trazer lá uns quatro, cinco cartazes, né? Para projetar no Power Point, mas dá para fazer uma folha também, cartazes, e daí **pedir para eles irem identificando quais são os pontos que sempre aparecem**, né? Vocês vão falar que é a data, que é o horário, né?

P2: O nome.

PROF: O nome, o tema da festa. Procurem cartazes de festa com diferentes temas, tá?

P1: Festa de Santo Antônio.

PROF: É.

(...)

PROF: Então olha só, quatro temas diferentes tá bom.

P1: Quatro temas.

PROF: E aí a ideia é mostrar [os cartazes] primeiro e pedir para eles irem apontando o que eles têm em comum.

P1: E mostrar, ok.

PROF: E depois o segundo passo é estabelecer com eles o que precisa ter no nosso cartaz.

(ENCONTRO 6)

Observa-se que, nesse momento, estávamos pensando no planejamento da aula seguinte, bem como nos materiais necessários para abordar o assunto. Tentei deixar claro o quanto a questão do uso era importante, sempre levando os monitores a pensarem em como organizar a aula tendo em vista a língua em situações reais de uso.

No Encontro 7, do dia 09/05, encontramos-nos para definir o planejamento e as atividades da 3ª aula que seria ministrada por P1 e P2. Ambos trabalharam juntos e trouxeram várias ideias para essa aula. Pude perceber uma pequena diferença em relação à preparação das aulas anteriores: eles se mostravam mais confiantes e começaram a apresentar uma visão mais global da aula, entendendo que cada atividade planejada tem um objetivo específico que, ao fim da aula, converge para o objetivo final. Assim, eles começaram a apresentar uma noção mais ampla e organizada dos materiais escolhidos, organizando-os em atividades relacionadas entre si. Outro ponto importante que pude perceber é que, ao selecionar materiais e preparar atividades, P1 e P2 pensam no perfil dos alunos da turma, ou seja, o planejamento é pensado tendo em vista a realidade específica da turma e não alunos ou situações idealizados.

P1: Eu vou pedir pra eles [alunos] falarem pra que servem os cartazes, qual é a função deles, dos cartazes. Eu coloquei quatro exemplos, completamente diversos. Esse ioiô é tipo o PowerPoint que eu fiz, não sabia que título colocar. São exemplos de cartazes, eu tentei procurar alguns que tinham verbos.

PROF: Perfeito. “Venha de bicicleta, patins...” “procure um posto...” “não esqueça”.

P1: E o último é o da festa.

PROF: Da festa de Santo Antônio.

P1: Pra fazer eles linkarem as coisas. E eu pensei em perguntar pra eles, dar esses exemplos, falar sobre o que fala o cartaz, daí falar sobre a função e pedir pra eles falarem o que não pode faltar, o que eles veem que tem em todos os cartazes, que não pode faltar. Eu até fiz uma folhinha com atividade, pra eles escreverem o que não pode faltar e não sei, eu espero que eles falem. Não sei se tá faltando alguma coisa.

PROF: Acho que não.

(...)

P1: É, eu coloquei esses exemplos [de cartazes], fiz tipo umas perguntinhas.

PROF: Que são as mesmas que estão lá no PowerPoint, não é?

P1: Sim. E nessa 4 eu pensei: "o que não pode faltar no cartaz da nossa festa?" e falar o que a gente vai fazer.

P2: Comunicar o que vai ser a festa, a data, o local, já que a gente já deu uma aula sobre festa junina para eles.

(ENCONTRO 7)

Pode-se perceber que, na preparação dessa aula, P1 e P2 já se mostraram muito mais seguros em relação aos materiais selecionados e ao modo como abordar esses materiais. Eles trouxeram mais ideias e pareceram começar a entender a importância de se focar no objetivo de cada atividade, dentro do planejamento da aula.

Como o cartaz é um gênero no qual o impacto visual é fundamental, pareceu-me importante chamar a atenção para a relevância de se abordar esse aspecto com os alunos, relacionando imagens e texto escrito:

PROF: Essa é a recomendação. Vocês precisam apresentar esse cartaz para os colegas, porque eles não têm esses cartazes e quando eles [alunos] forem apresentar, a gente coloca no PowerPoint, aí vem um falando: "o meu cartaz fala sobre um evento que se chama Bicicletário de Curitiba e vai ser no último sábado do mês, sai do pátio da Reitoria às nove e meia, as pessoas têm que ir de bicicleta, patins, skate, patinete", também dá pedir pra eles falarem um pouco do cartaz.

P2: **Aí é muito bom, porque eles já vão notar o que precisa estar no cartaz.**

PROF: Exato. Aí a gente pode chamar a atenção: "e por que será que tem essa imagem?", "isso aqui o que é?".

P1: O que representa?

PROF: É, então por que quem fez o cartaz achou importante colocar essa imagem. E essa imagem, remete a que, vocês sabem?

P1: O E.T.

PROF: É uma piada, então vocês deixam eles falarem primeiro das coisas que chamaram atenção pra eles. "Expliquem o cartaz, vocês podem falar sobre o que está escrito ou sobre as imagens do cartaz, o que chamou a atenção", a ideia daí é que eles falem, cada grupo vai falar. Esse aqui as pessoas vão falar, mas provavelmente eles não sabem quem é esse personagem aqui, vocês sabem?

P1: É o Zé Gotinha.

PROF: Então tem toda a questão de anos e tal, eu era criança e já tinha o Zé Gotinha. Aí você tem essa aqui, por que ele tem essas imagens? Feira da nostalgia, o que é nostalgia?

P1: Eu pensei nisso.

(ENCONTRO 7)

Assim, a terceira aula ministrada por P1 e P2 trouxe como objetivo apresentar o gênero cartaz informativo: falar sobre o formato, a importância dos elementos gráficos, os objetivos de cada cartaz e a linguagem empregada. Para tanto, a aula seguiu o planejamento: iniciar a aula comigo, resolvendo a lição de casa dos alunos. Depois da resolução, foi iniciada uma atividade na qual os alunos estrangeiros se dividiriam em duplas para ler diferentes cartazes relativos a diferentes eventos e teriam que apresentá-los para a turma. Após a apresentação, com todo o grupo, seriam ressaltados os pontos mais relevantes e presentes no gênero textual cartaz. A partir desses pontos, eles realizariam, em duplas, a produção de um cartaz sobre a festa junina do PFOL que aconteceria no final do semestre.

Para essa aula, somente P1 fez o relato de experiência. Ele continuou apresentando uma postura reflexiva, mas me parece que um pouco diferente dos dois outros relatos. Primeiro, ele se preocupa em pontuar o que, para ele, não funcionou muito bem no planejamento:

O tempo que pensamos ser possível para fazer as atividades não foi bem calculado. Acredito que o desenvolvimento da atividade poderia ter sido feito com um pouco mais de rapidez. O número de alunos também foi bem reduzido, planejamos a atividade para 15 pessoas e, no final, só restavam 7 em sala, **isso não era esperado, porém não foi um problema.**

GRIFO MEU. (P1 – RELATO 3)

De acordo com P1, houve duas situações inesperadas: tempo escasso e quantidade de alunos. Mas, diferente das outras vezes, ele não encarou esses imprevistos como problemas nem dificuldades da aula.

A partir dos resultados verificados nas correções das tarefas dos alunos, P1 mudaria a dinâmica das atividades:

Eu modificaria a atividade de escrita dos pontos mais relevantes do cartaz e eu acrescentaria um pouco mais de exemplos dos verbos que precisavam aparecer no cartaz, depois de analisar dois dos cartazes produzidos observei que esses verbos não foram utilizados.

(P1 – RELATO 3).

Destaco o modo como P1 analisa o planejamento e execução da aula e, a partir desse processo – que podemos configurar pela reflexão sobre a reflexão na ação, descrita por Schön – ele refaz mentalmente os procedimentos da aula, pensando em modos de melhorá-la. Esse exercício de: preparar e pensar sobre a aula, ministrar a aula, analisar os resultados, para mim, confere ao monitor uma oportunidade única em sua formação. Levemos em conta o fato de que ele está apenas no 2º período de um curso de licenciatura e já tem a chance de passar por essa experiência direta de vivenciar a docência de modo prático, com a orientação de um professor mais experiente. Para mim, é inegável que tal experenciação lhe conferirá a chance de chegar ao final do curso muito mais preparado, consciente e maduro para exercer a sua profissão.

Além disso, no relato 3, ele parece voltar mais suas reflexões para sua própria compreensão em relação ao espaço de sala de aula e em relação à postura dos alunos:

A aula atingiu seu objetivo, mas não o ultrapassou, encaminhou-se na sequência planejada. Apenas senti falta de motivação dos alunos, mas acredito que dias ruins sempre existiram e serão coisas com as quais terei que aprender a lidar.

Como já dito, a falta de motivação foi algo que se complicou para mim, tentei fazer de tudo para que não me atingisse.

Prestei atenção que os alunos não prestavam atenção quando os outros estavam apresentando, não posso dizer que isso deu errado, mas talvez não fosse do interesse deles os temas dos cartazes, talvez eu pudesse ter pensando em algo diferente.

GRIFO MEU (P1 – RELATO 3)

Nesse relato, ele parece começar a compreender que o fato de os alunos não prestarem atenção ou não se mostrarem motivados do modo como ele gostaria não seria

culpa dele. Por suas reflexões, percebemos que ele pensa no que fazer para chamar mais a atenção de seus alunos, mas que, como professor, não pode controlar tudo nem se cobrar tanto pelo comportamento e motivação dos estudantes. Ele admite que vem fazendo um esforço para não se deixar atingir pela atitude dos discentes.

Dessa forma, é possível verificar, a partir de seus 3 relatos apresentados até aqui, que a percepção de P1 em relação ao modo como ele próprio se vê em sala de aula vem passando por transformações. Tal fato pode ser confirmado pelo modo como ele encerra o seu relato:

Minha terceira aula foi feita com muito mais tranquilidade do que a primeira e a segunda, fiquei com menos medo de exposição e de julgamentos. Acredito que isso é um grande avanço para me dar ainda mais segurança para as próximas aulas.
GRIFO MEU (P1 – RELATO 3).

Assim, destacam-se os aspectos elencados no QUADRO 4:

QUADRO 4 – RELATO ESCRITO 3 E ENCONTROS 6 E 7: A EXPERIÊNCIA DA 3ª AULA

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	Durante os encontros de preparação da aula, P1 e P2 se mostraram mais seguros e organizados. Eles selecionaram os materiais com os quais gostariam de trabalhar e, diferente dos encontros anteriores, já trouxeram um esboço de como os organizariam dentro das atividades. Eles parecem começar a compreender a importância de selecionar materiais já pensando na aula como um todo, visando a seu objetivo.
POSTURA REFLEXIVA	Em seu relato escrito, P1 continua demonstrando uma postura bastante reflexiva, porém, parece estar mudando o foco de sua preocupação: antes, refletia bastante sobre o que tinha que fazer para atrair mais a atenção dos alunos e deixar os exercícios mais interessantes e motivantes, agora, parece se dar conta de que precisa pensar em atividades que sejam interessantes aos alunos, no entanto, não é capaz de controlar todas as suas atitudes e mantê-los sempre motivados. Também começa a perceber que precisa se esforçar para que as reações dos alunos

	não abalem sua própria confiança.
PLANEJAMENTO DA AULA	Em seu relato escrito, P1 revela ainda se preocupar com o planejamento da aula, mas não de forma tão intensa como nas outras duas experiências. Admite que algumas coisas podem ter saído diferente do que havia sido planejado a princípio, mas demonstra não sofrer com esse fato.
EMOÇÕES	Em seu relato escrito, P1 começa a perceber suas emoções e se diz mais preparado para lidar com elas, sentindo-se muito mais seguro e tranquilo. Percebe que precisa tentar não se deixar atingir pelas reações dos alunos que considere negativas, nesse sentido, relata que se sente menos julgado e exposto, portanto mais confiante.

O oitavo e último encontro aconteceu no dia 16/05 e, nele, não falamos sobre a 3ª aula ministrada somente sobre o planejamento da 4ª e última aula. Um dos monitores começaria a trabalhar na semana seguinte, por isso não poderíamos mais seguir com as reuniões semanais. Mas, como essa seria a última aula que eles ministrariam, não houve problemas. Eles continuariam vindo às aulas de PFOL até o final do semestre e auxiliando nas atividades em sala, como sempre fizeram durante as minhas aulas.

No Encontro 8, discutimos o planejamento da 4ª aula:

PROF: E daí, que gênero que é?

P1: Então, temos que pensar nisso. A gente pensou em convite. Era convite primeiro? A gente tava trabalhando o futuro do pretérito, "seria interessante que você fizesse isso".

PROF: Legal.

P2: Aí tem como trabalhar com convite.

PROF: E trabalha junto com o futuro também né? "Acontecerá..." (...)
(ENCONTRO 8)

As aulas ministradas pelos monitores seriam tema de uma pesquisa que eles estavam realizando na disciplina GP PFOL, então, recordei-lhes de uma recomendação que a professora desta disciplina tinha dado em outro momento, no começo do semestre:

PROF: Lembra que a professora do GP PFOL tinha falado de transformar dois gêneros? Que vocês tinham que fazer isso?

P2: A gente podia transformar o cartaz em convite por e-mail.

PROF: Pra começar, pra não ficar falando só de festa junina, você tem aí os cartazes que a gente usou pra atividade da aula passada?

P1: Eu tenho alguns, alguns eles não devolveram.

PROF: Tá, tipo esse aqui de Santo Antônio, então a gente poderia usar esses mesmos cartazes e pedir... a gente já trabalhou os cartazes, então pedir pra eles transformarem... dividir de novo eles em grupos... eu tô falando, mas vocês têm alguma ideia?

P1: Eu pensei também em pegar outros cartazes e transformar em convites.

PROF: Isso. Então daí isso eles fariam em sala né? E daí cada um ficaria responsável por um.

P2: Cada grupo?

PROF: É. Daí depois a gente pediria pra eles lerem os seus convites e ia corrigindo, no quadro mesmo.

(ENCONTRO 8)

Assim, fomos montando juntos a estrutura da aula:

P2: Como é um convite por e-mail, tem mais coisas específicas, tipo assunto. Dar esse gênero e também mostrar pra eles.

PROF: Vamos pensar, seria legal se a gente pegasse um exemplo de convite.

P1: É, dá pra pegar um dos que a gente recebe na UT, a gente recebe um monte de convite pra participar de evento.

PROF: É, por e-mail assim?

P1: Por e-mail.

PROF: Então tá, vocês pegam um desses e daí vocês mostram lá o convite. A ideia é que a gente possa projetar esse texto e primeiro perguntar pra eles: "esse texto é do que?", "é um convite", "e o que que precisa ter nesse texto?", daí eles vão falar né, o que que precisa ter? Precisa ter o evento, o local, o horário, todas essas coisas. Aí quais são os verbos que são utilizados?

P1: Então, é bom achar um que tivesse verbo.

PROF: Isso, esses dois. Então um que tenha tanto o futuro...

P2: ...quanto o futuro do pretérito.

PROF: Isso. Então "gostaríamos de convidar para o evento que acontecerá"... tá? Alguma coisa assim, pra chamar atenção pra esses dois verbos, pra esses dois tempos.

(ENCONTRO 8)

Ao final, combinamos que os alunos fariam, para casa, um convite por email para a festa junina, utilizando as informações que haviam sido colocadas nos cartazes confeccionados por eles na aula anterior.

Nesse encontro, que foi o último gravado, P1 fez a seguinte avaliação:

P1: Tô vendo que tá ficando mais fácil de preparar a aula agora.

PROF: É, já vai melhorando né?

P1: Pelo menos vai ficando mais rápido.

PROF: A gente vai criando uma intuição, do que funciona, o que não funciona.

(ENCONTRO 8)

Assim, na quarta e última aula, trabalhamos com o gênero convite formal por email: os alunos leriam alguns exemplos de e-mails formais convidando para eventos variados, em seguida responderiam algumas perguntas de interpretação de texto sobre

eles. Depois, os alunos escreveriam um email convite tendo por base um dos cartazes apresentados na aula anterior e, depois de lê-lo aos colegas, estes deveriam adivinhar a que evento se referia o convite. Por fim, individualmente, escreveriam um email formal convidando para a festa junina do PFOL.

Somente P1 fez o relato referente a essa aula. De acordo com a descrição de suas impressões, confirmamos o que já estava se evidenciando no relato 3: ele entende que a postura dos alunos (principalmente no que se refere à motivação) não depende unicamente dele e que esse aspecto não deve servir como uma auto cobrança para ele. Tal sensação era bastante evidente nos dois primeiros relatos, principalmente no primeiro, em que P1 e P2 se sentiram bastante frustrados em relação à suposta desmotivação e desinteresse dos alunos estrangeiros.

Observemos como P1 parece demonstrar menos preocupação em relação à postura dos alunos:

Iniciamos a aula e demos um tempo para eles lerem e responderem as questões, corrigimos com eles e eles iniciaram a atividade de produção do texto em sala, todos se saíram muito bem e fizeram os textos muito bem. **Mas não vi empolgação para adivinhar os cartazes (mas acredito que isso seja normal, nem me afetei).**

(...)

As expectativas foram atingidas sim, ainda não corriji as lições de casa mas acredito que eles conseguiram atingir com o objetivo. Fiz tudo o que eu deveria e a aula seguiu com tranquilidade, **já não estou mais colocando muitas expectativas antes de iniciar as aulas, por isso imagino que os objetivos até ultrapassaram o que eu esperava.**

GRIFO MEU (P1 – RELATO 4)

P1 também se mostrou mais à vontade em relação ao planejamento. Parece-me que, ao entender, na prática, que o plano de aulas não precisa ser tão rígido, ele aceita que podem acontecer imprevistos e que não há problema nisso e, por esse motivo, não encontra tantas dificuldades em relação ao que deveria ter sido feito:

No momento não consigo pensar em nada que poderia ser modificado no planejamento. Talvez eu mudasse apenas um dos e-mail como exemplo para algo mais perto da realidade deles.

(P1 – RELATO 4).

Ao falar sobre as dificuldades, ele cita o fato de sentir que lhe faltam conhecimentos sobre a língua portuguesa, não sabendo o que fazer sobre isso ainda:

Não encontrei muitas dificuldades nesta aula, estou notando que mostro insegurança em relação a alguns termos em português, mas ainda não sei o que fazer em relação a isso, espero que mostrar essa insegurança aos alunos não me prejudique.
(P1 – RELATO 4).

Ao final, P1 faz uma reflexão interessante sobre toda a experiência pela qual ele passou, admitindo que, para ele, tem sido mais fácil analisar os pontos falhos do planejamento e a correção durante o momento da aula. Percebe-se, desse modo, que ele vem desenvolvendo a habilidade de refletir na ação, uma vez que, ao perceber um problema, ele já testa algumas soluções em sala:

Não consigo imaginar nada que possa ter dado errado no momento. Possivelmente a falta de motivação da turma, mas isso é relativamente normal.
Sinto que dar aulas está se tornando mais tranquilo, não me vejo mais procurando aceitação dos alunos e nem me cobrando muito sobre como deveria ser minha postura, está ficando mais tranquilo dar aulas. **Também estou conseguindo prestar mais atenção no que “faltou” ser pensado antes das aulas e tentando acrescentar durante a aula.** Acredito que, com o tempo, vai ficar mais fácil achar meus pontos fracos através de auto-observações e melhorá-los.
(GRIFO MEU) (P1 – RELATO 4).

P1 vê a aparente desmotivação dos alunos como algo que não seja sua responsabilidade e se descreve como mais seguro, não necessitando da aprovação dos alunos, como antes. Além disso, ele admite que consegue perceber o que faltou no planejamento e complementar no momento da aula.

Observemos os aspectos elencados no QUADRO 5:

QUADRO 5 – RELATO ESCRITO 4 E ENCONTRO 8: A EXPERIÊNCIA DA 4ª AULA

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	P1 e P2 já mostram uma compreensão mais clara do processo de planejamento de uma aula, sendo capazes de selecionar materiais e organizá-los dentro de uma sequência didática, visando a um objetivo pré-definido.
GRAMÁTICA	Nem P1 nem P2 demonstram a mesma preocupação inicial em relação a aspectos gramaticais. Na 1ª e 2ª aulas, eles se mostravam muito inseguros nesse quesito. P1, em seu relato escrito, admite ainda preocupar-se com essa questão, mas não com a mesma intensidade do começo. Ele descreve essa

	situação como um obstáculo a ser vencido.
POSTURA REFLEXIVA	No relato escrito, P1 demonstra apresentar uma compreensão da sala de aula e dos alunos de modo menos idealizado, se comparado ao primeiro relato. Ele fala sobre o fato de se cobrar menos e de se preocupar menos com os supostos julgamentos dos alunos estrangeiros.
PLANEJAMENTO DA AULA	P1, em seu relato escrito, já demonstra perceber de modo bastante seguro que o planejamento é importante, mas que pode ser modificado, no momento da aula, caso o professor ache necessário.
EMOÇÕES	P1, em seu relato escrito, demonstra muito mais segurança e tranquilidade. Diz-se mais preparado para dar aulas e não cria tantas expectativas sobre os resultados, nem vê como extremamente necessária a aceitação dos alunos.

Ao longo das quatro aulas, foi possível verificar uma mudança de atitude e de posicionamento dos monitores. Embora eles estivessem ainda no 2º período, toda a experiência pela qual passaram nas aulas de PFOL, conjuntamente com as disciplinas da Letras cursadas até aquele momento os fez refletir e questionar sobre vários aspectos fundamentais ao exercício da docência. Tais questionamentos seguramente não seriam levantados sem a experiência de prática pedagógica pela qual passaram.

A seguir, exponho o QUADRO 6 que traz uma visão geral dos pontos principais, resultantes da análise dos 8 encontros e dos 6 relatos escritos:

QUADRO 6 – VISÃO GERAL DA EXPERIÊNCIA DO PFOL

PLANEJAMENTO DAS AULAS	Os monitores passaram pela experiência de definir um planejamento inicial para suas aulas, pensando em um objetivo e em conteúdos específicos com os quais trabalhariam. O trabalho de sala de aula os ajudou a perceber que tal planejamento nunca é fixo, mas ajustável e flexível de acordo com vários aspectos, tais como: realidade e perfil dos alunos, receptividade em relação aos temas ou atividades selecionadas, tempo disponível para execução das tarefas programadas.
------------------------	--

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	<p>A elaboração de material didático foi um aspecto que esteve presente em todas as nossas discussões. Em muitos momentos, os monitores precisavam pensar nos materiais que deveriam selecionar para as aulas, tendo em vista o objetivo definido previamente, os conteúdos a serem trabalhados e o tempo disponível em sala.</p> <p>Na 1ª aula, nem P1 nem P2 tinham noções de organização de materiais, nem em pensar sobre eles dentro de uma sequência didática, visando a um objetivo.</p> <p>No decorrer do semestre, eles foram percebendo que não bastava selecionar vários materiais que lhes pareciam interessantes e levá-los para a aula simplesmente, mas que era necessário adequar tais recursos à sala de aula, elaborando atividades pertinentes tanto à nossa concepção de língua como aos objetivos definidos para cada aula especificamente e também pensando no perfil dos alunos. Discutíamos muito sobre como as atividades seriam organizadas e, depois eles demonstravam, em seus relatos, refletir sobre pontos positivos e negativos acontecidos durante a aula no que se refere aos materiais elaborados.</p>
RELAÇÃO COM OS ALUNOS	<p>O relacionamento com os alunos foi um aspecto que preocupou muito os monitores nas 1ª e 2ª aulas, principalmente. Eles se preocupavam intensamente com a opinião/reação/julgamento dos alunos no que se referia à sua postura como professores. A princípio, eles se culpavam pelo aparente desinteresse dos alunos e se auto descreviam como despreparados.</p> <p>Já nas 3ª e 4ª aulas, os monitores foram percebendo que eles não poderiam prever todas as reações dos estudantes, nem garantir que todos gostariam da aula, por mais preparados que eles estivessem. Além disso, eles foram compreendendo que não poderiam responsabilizar-se pelo desinteresse ou desânimo da turma frente às atividades planejadas. Assim, aos poucos, eles foram demonstrando mais segurança e confiança em suas</p>

	ações, não dependendo tanto de supostos bons julgamentos dos alunos, por meio de olhares, feições e gestos.
EMOÇÕES	O nervosismo e a insegurança, a princípio, representaram para os monitores, uma grande dificuldade, capaz de os desestabilizar e os fazerem esquecer de detalhes importantes que haviam sido previamente planejados para a aula. Na medida em que as aulas foram acontecendo e que fomos conversando juntos, durante as reuniões, eles foram confiando mais em si mesmos e se mostraram mais calmos, aprendendo a lidar com as próprias emoções (ansiedade, nervosismo, medo) que iam sentindo ao longo da aula, confiando mais em si mesmos.
PRÁTICA COMO FERRAMENTA FORMATIVA: OUVIR x FAZER	Muitos aspectos explicados por mim para os alunos só faziam sentido depois de alguma situação vivenciada durante a aula. Quando eu falava, eles pareciam entender e concordar, mas quando se confrontavam com o acontecimento em sala e vivenciavam alguma situação que lhes exigisse uma ação é que, de fato, entendiam a que eu me referia.

6.2. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Ambos os participantes foram entrevistados individualmente duas vezes. A primeira entrevista semiestruturada ocorreu no início do semestre a partir de algumas perguntas guia que foram entregues com antecedência aos participantes. Ao final do semestre, os dois participantes foram entrevistados novamente: eles receberam, com antecedência, a transcrição dessa primeira entrevista, juntamente com alguns questionamentos feitos por mim. O objetivo dessa segunda entrevista era voltar a conversar sobre os pontos que haviam sido levantados anteriormente, tendo por base a conversa daquele primeiro encontro.

Como as entrevistas foram realizadas individualmente, optei por fazer análises separadas.

6.2.1 Entrevistas semiestruturadas de P1:

Comparando-se a primeira entrevista com a segunda, de modo geral, nesta última, P1 demonstra uma postura bastante reflexiva e menos idealizada em relação ao papel do professor e à atividade de ensinar/aprender.

A seguir, apresento alguns pontos que se destacaram:

- 1) Material didático: necessidades dos alunos X interesses dos monitores.

Logo no começo do semestre, definimos que P1 e P2 trabalhariam com alguns gêneros discursivos escritos, tendo como tema principal a festa junina. Tal escolha se deu pelo seguinte motivo: P1 e P2 estavam participando da disciplina GP PFOL e precisavam elaborar um projeto de pesquisa, assim, resolveram pensar em algo que integrasse a teoria vista na disciplina com o trabalho de monitoria desenvolvido nas aulas de PFOL. Como na disciplina houve um trabalho bastante intenso com o CELPE Bras e toda a sua base teórica, montamos um planejamento que possibilitasse o trabalho com diferentes gêneros discursivos envolvidos na temática da festa junina, a qual todos participariam ao final do semestre como encerramento das atividades. Nosso objetivo foi tentar criar um objetivo em comum para todos: a participação na festa junina e, a partir disso, criar uma motivação para a leitura e produção de diferentes gêneros discursivos escritos.

Porém, sob os olhos de P1, esse planejamento inicial – que nos parecia bastante coerente, no começo do trabalho – ao longo do semestre foi sofrendo um desgaste. Para ele, ao nos fixarmos no tema da festa junina, deixamos de abordar outros gêneros escritos que poderiam ser mais interessantes e relevantes à realidade dos alunos. Ele demonstrou essa insatisfação já nas reuniões semanais, sugerindo que trocássemos o assunto de algumas atividades. Na sua segunda entrevista, essa percepção esteve bastante presente em algumas falas:

PROF: E daí vocês também associaram [a monitoria] com o trabalho do grupo de pesquisa [disciplina GP PFOL da Letras] né?

P1: Ah sim.

PROF: Como é que foi isso?

P1: Eh... foi bem complicado, eu vejo assim hoje, que **dava pra ter trabalhado outras coisas**, mas a gente pegou o grupo de pesquisa e pensou: "vamos fazer pesquisa com materiais escritos", que eram os textos e não sei... **hoje eu faria outra coisa**, agora já foi, enfim... a gente trabalhou com os textos que a gente... textos em geral né, textos, receitas...

PROF: ...o tema era festa junina, o tema geral?

P1: É, sim, o tema geral era festa junina e fomos pegando coisas, eh... textos que a gente achou... eh, dava pra levar pra festa junina né? Receita, convite.

PROF: Receita, convite, convite por e-mail, folder.

P1: É, cartazinho, que é bem legal, didático.

PROF: E a ideia era fazer com que eles entrassem em contato com esses gêneros?

P1: Sim.

PROF: Todos eles vinculados à festa junina.

P1: Sim.

PROF: Porque eles participariam dessa festa junina né?

P1: Isso.

PROF: E você disse que talvez faria diferente hoje?

P1: Sim, sim.

PROF: Por quê?

P1: Eh... não sei se... ter trabalhado com texto foi a melhor opção assim. Acredito que dava pra ter começado com uma coisa mais... textos leves.

PROF: Texto escrito você diz?

P1: É, é. **Começar com algo menos... que a gente não sabe o quanto eles praticam isso né, não sabe nem se eles vão levar pra vida deles, trabalhar com textos assim.**

PROF: Uhum.

P1: Nos últimos... **eu não sei qual que é o cotidiano de todos eles.**

PROF: Com esses textos específicos que eles fizeram?

P1: É.

PROF: Ou com textos em geral?

P1: Com, com esses que eles fizeram. Assim, **eu não sei se tá muito no cotidiano deles, assim... talvez poderia... a gente podia ter pensado em algo que se aproximasse com que eles vão usar.**

(P1 - ENTREVISTA 2)

P1 demonstra refletir sobre o fato de não ter pensado na realidade dos alunos para lhes trazer gêneros que lhes fossem mais relevantes e de só ter pensado nos objetivos estabelecidos para sua pesquisa, a princípio. Quando, no começo do semestre, tomamos a decisão de abordar o tema festa junina, de fato, não refletimos sobre aquele grupo de alunos especificamente e sobre suas reais necessidades. Tampouco, durante o semestre, entre as reuniões que tivemos, eu não pensei em parar e refletir sobre o andamento das aulas e sobre as percepções dos monitores nesse sentido, mesmo P1 tendo me sinalizado desconforto, várias vezes, em relação a esse ponto. Essa questão levantada por P1, na entrevista, fez-me refletir também sobre minha própria conduta e como, de fato, acabei me prendendo ao que havia sido definido, a princípio, sem pensar na necessidade de rever o que havia sido planejado.

Parece-me curioso pensar como, ao longo de todo o semestre, eu me julguei dando voz e espaço aos monitores e como, muitas vezes, adverti-os em relação ao caráter de flexibilidade que o planejamento deveria ter, mas, ao final, percebo que deveria ter dado mais atenção às colocações de P1 nesse sentido, pois, de fato, ele tinha razão. Analisando os fatos, nesse momento, percebo que, ao me prender ao que tínhamos previamente definido, acabei não escutando, de fato, a visão de P1 nesse aspecto. Visão essa que, depois, pareceu-me bastante coerente.

Em outro momento, eu o confronto em relação ao seu posicionamento no começo do semestre, a respeito dos materiais didáticos e de suas responsabilidades como monitor. Na primeira entrevista, que ocorreu duas semanas depois de P1 e P2 terem iniciado a monitoria nas aulas de PFOL, P1 deu a seguinte explicação sobre suas responsabilidades em sala, bem como sobre o trabalho que ele esperava desenvolver:

PROF: Bom, até agora, nessas duas semanas, você pode descrever a sua participação? A gente já teve uma conversa, você pode falar um pouco das suas funções, das suas responsabilidades... como que tem sido a sua participação.

P1: Então, no começo, eu tava só observando, **mas agora eu vou te ajudar a trazer materiais do contexto brasileiro pras aulas**. Vou auxiliar na didática e nas aulas.

(P1 – ENTREVISTA 1)

Na Entrevista 2, P1 demonstrou que essa primeira ideia que ele tinha, de trazer materiais do contexto brasileiro para as aulas não foi uma ideia tão simples como parecia e que, antes de tudo, um bom material didático é aquele que atende às necessidades dos alunos. P1 chegou a essa conclusão depois de ter tido a experiência de todo o semestre e de ter elaborado diferentes atividades a partir de diferentes materiais selecionados por ele e por seu colega, visando a seus objetivos pedagógicos, definidos em nosso planejamento inicial:

PROF: então daí eu te perguntei das suas responsabilidades, o que que você faria né. Daí você disse que iria ajudar a trazer materiais do contexto brasileiro pras aulas, na didática. Você acha que essa dinâmica se manteve? Que que aconteceu? Por que isso aqui era uma expectativa tua né?

P1: Bom, eh... a gente produziu algumas coisas que a gente encontrava assim, né, que dava pra trazer. Eh, lembro que na primeira aula a gente trouxe uma reportagem convidando pra festa junina. E, e a gente foi, a gente buscou alguns materiais, pegou cartazes de vários lugares do Brasil com festas brasileiras e... bom, **acredito que a gente tenha sim, buscado alguns contextos, mas dava pra trazer algo que fosse mais próximo da realidade deles**.

PROF: Uhum, uhum. Mas você, dessa expectativa que você tinha, eh... "vou fazer isso, vou trazer materiais do contexto brasileiro e tal", isso você pensava. Daí quando você teve que fazer... como é que foi?

P1: Foi... é, é difícil porque eu não sabia antes o que buscar e onde buscar né. Mas foi... a gente foi encaixando algumas coisas né. Sim... trouxe, mas eu acho que não com esses atos, só fazer isso né. Acho que não, não era...

PROF: ...como assim, só fazer isso?

P1: **Só buscar materiais do contexto brasileiro, tem que fazer algum sentido aquilo né, tem que ter um motivo pra aquilo existir.**

PROF: E você acha que você conseguiu atingir esse objetivo? E fez sentido?

P1: Algumas coisas sim, outras acho que nem tanto. Eu... mudaria algumas abordagens assim, hoje.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Percebe-se que há bastante reflexão por parte dele sobre alguns aspectos relacionados, principalmente, à elaboração de material didático. Para ele, o nosso maior erro foi não pensar nas necessidades reais dos alunos e se prender rigidamente ao plano inicial de abordar a festa junina. Essa questão da necessidade dos alunos é um aspecto que gerou em P1 bastante reflexão e um certo incômodo, inclusive. Ele fala sobre a necessidade de os materiais fazerem sentido para os estudantes, e constantemente avalia se o trabalho desenvolvido por ele e por seu colega teve sentido para os alunos.

Também encontramos, em sua fala, um pouco da definição do que seria, para ele, o papel do material didático. Na Entrevista 1, ele define a importância do material como uma espécie de fornecedor de contexto brasileiro ao aluno, já, na entrevista 2, ele demonstra entender que o aluno não teria um lugar tão passivo assim, mas que seria fundamental refletir sobre seu cotidiano e suas necessidades para se criar atividades relevantes para ele, que, em suas próprias palavras, fizessem sentido para o aprendiz.

Outro aspecto que percebemos em sua fala, nesse trecho, é a relação que P1 estabelece entre material didático e cultura. Por mais que ele não utilize esses termos, ele define uma característica que, para ele, é fundamental no material didático: a importância de se fazer parte da realidade do aluno, deve-se fazer sentido para ele. Não basta trazer características aleatórias do que seria o “contexto brasileiro”, se tal contexto não tem uma relevância para o falante/estudante. Esses contextos por si só, segundo as reflexões de P1, parecem demonstrar transformar-se em uma simples alegoria e não fazendo sentido para o aluno, portanto, perdem relevância, o que acaba por prejudicar o aprendizado.

Chamo a atenção para o fato de que essas observações feitas por P1 foram fruto de um processo ocorrido ao longo do semestre. Todas as ações (desde o planejamento, seleção de material, elaboração de atividades, aplicação, aula em si, até a avaliação dos resultados) levaram P1 a refletir e a entender, de fato, a importância de se pensar no aluno e em sua realidade ao elaborar materiais e planejar a aula. Ter vivido essa experiência o auxiliou a entender essa questão de modo profundo, fazendo-o refletir e repensar toda a prática vivenciada.

2) Gramática X cultura

Na época da Entrevista 1, P1 não tinha nenhuma experiência nem com aulas de PFOL nem com aulas de L2 (da perspectiva da docência), então muito do seu discurso era idealização, fruto das primeiras leituras do curso de Letras que, até então, eram sua única base de reflexão sobre o ensino de L2. Muito provavelmente, devido a essas

leituras feitas para as disciplinas do curso, a cultura tinha grande espaço em suas reflexões. Na 1ª entrevista, ele fala bastante da importância da cultura na aula de L2, colocando-a numa posição de destaque.

PROF: Tá... e pra você, o que que é ensinar português? O que é ser professor de português como língua estrangeira?

P1: **É ensinar mais do que a língua, é ensinar a cultura. Tem que ajudar eles a entender conceitos culturais, até mais do que a gramática**, mais do que as escritas em si, assim, eu acho que você tá mais presente como um **orientador da cultura**, ajudando com isso a fala, a pronúncia.

(P1 – ENTREVISTA 1)

Porém, na Entrevista 2, esse posicionamento sofreu algumas alterações. P1 parece ter percebido que a cultura em si é importante, mas ele admite que não é exatamente do modo como ele pensava, pois o aluno aprendiz traz muitas dúvidas, cujas respostas, muitas vezes, estão apoiadas mais em um estudo estrutural da língua do que do ponto de vista cultural unicamente. A partir desse entendimento que P1 obteve por meio da vivência com essa turma de PFOL, ele acaba se confrontando com vários outros aspectos, tais como o mito do falante nativo, por exemplo, entendendo que não basta ser falante de português para ser professor de português.

PROF: Tá. Eh... vamos lá. Daí eu te perguntei o que que é ensinar português, o que é ser professor de português, daí você disse que é mais do que a língua, é ensinar cultura, ajudá-los a entender conceitos culturais, mais do que a gramática e mais do que a escrita em si. "Acho que você tá mais como um orientador", você disse, "um orientador da cultura, ajudando a conhecer a fala, a pronúncia", o que você acha?

P1: Eh... acho que eu... não foi muito exatamente isso que eu fiz né, mas eu ajudei nesses elementos culturais que ocorreram, nessa época eu tava bem fissurado nesses elementos culturais.

PROF: Eu lembro.

P1: Mas, eh...

PROF: Mas você acha que essa definição do que seja ensinar português, do que seja ser professor de português, ela persiste?

P1: Sim.

PROF: Realmente é o cara que vai orientar mais a cultura? Que a cultura acaba sobressaindo a todas as outras coisas?

P1: Ela não, ela tá lá sim, ela é muito importante né, mas eh... não é só isso, você tem que saber gramática pra estar lá. Tipo, **foi uma das dificuldades que eu percebi assim, nossa, tem que estudar muita gramática. Eu tenho que ver que... não adianta estar lá sabendo da minha própria língua e nunca ter pensado nela desse jeito**. Então a cultura sim, é muito importante porque eles tão aqui né, eles tão em imersão no nosso país, eles precisam saber como se portar em algumas situações que no país deles talvez não fosse tão necessário esse se portar. Mas levando em conta que é uma aula de língua, sim, a cultura é muito importante e, também, a... a...

PROF: ...a gramática?

P1: A gramática também é importante.

PROF: Uhum, mas você acabou descobrindo isso?

P1: Sim.

PROF: Durante as aulas?

P1: Sim. Eu fui notando durante as aulas isso.

PROF: E como... você pode falar um pouco disso? Como que você...

P1: ...sim. Como que eu observei isso?

PROF: É.

P1: Eh... **eu observei porque eles [alunos] buscavam isso, buscavam bastante gramática. Não pensando nessa gramática normativa assim, específica, quadradinha assim**, mas eles buscavam isso porque, por exemplo, os artigos, principalmente os artigos [definidos e indefinidos]... eu via bastante que eles buscavam muito isso porque não fazia sentido pra eles né? E... e quando a gente estuda gramática a gente acha, faz muito sentido e você tenta explicar isso de uma forma... porque você sabe aquilo, você estudou aquilo pra saber né. Eu me perdia bastante nisso assim, por que...

PROF: .. na hora de explicar a estrutura?

P1: Por que que é "do" e não é "da", por exemplo? "Porque é uma palavra no feminino". "Tá, mas por que que ela é feminina?" **Eu me vi sabe... eu sei disso, mas como que eu vou explicar isso? Não estudei. Senti que isso me fez muita falta.**

PROF: Foi uma dificuldade?

P1: Foi.

PROF: Que você só se deu conta depois?

P1: Sim. No começo eu achava "ah não, eu sei dessa língua". Não, não sabe nada.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Quando P1 se refere à gramática, ele não fala da gramática normativa, mas da estrutura da língua portuguesa, estrutura essa que, para um falante nativo, não é objeto de reflexão, mas é natural, é automática. P1 percebe a dificuldade de explicar o que, para ele, é espontâneo, é empírico: sua LM. Tanto ele quanto P2 tinham dificuldades, já durante as conversas das nossas reuniões, de ver a língua portuguesa sob a perspectiva de ensino de L2.

Além disso, percebe-se uma mudança de perspectiva no discurso antes e depois da experiência prática. Antes, P1 usava imagens, em sua fala, descrevendo o professor como “um orientador da cultura”, colocando, dessa forma, a cultura em uma posição de destaque na sua concepção de docência.

Ainda sobre essa questão, P1 parece compreender a própria noção de cultura de um modo diferente:

PROF: Tá certo. Tá, vamos lá... daí eu pedi [na Entrevista 1] pra você definir cultura né?

P1: Isso, uhum.

PROF: Daí você definiu como: "os valores que a gente cresceu aprendendo, são características de um povo. Por mais que a gente não queira, tem características que um povo tem e isso interfere bastante, na fala, são coisas que são passadas pela família, pelo governo". Essa definição continua?

P1: De valores? Ela é... não é só valores, também tem os valores, tem um monte de coisa, não... não dá pra falar que ela... são as características de um povo... enfim né, **eu li isso em casa, mas eu não concordo 100% que é só**

isso assim. Eu ainda não sei definir cultura, que eu acho que não é uma coisa definível.
(P1 – ENTREVISTA 2)

Na época da Entrevista 2, P1 estava no início do 3º período. No semestre anterior – quando ocorreram as aulas de PFOL – ele passou, pela primeira vez, pela experiência de conduzir uma pesquisa e, ao mesmo tempo, de experimentar a prática de sala de aula. Tais experiências vividas no 2º período do curso, somadas com as disciplinas cursadas, parecem ter feito P1 repensar sobre vários aspectos. Ele diz não concordar totalmente com a definição de cultura que tinha anteriormente – fruto de uma leitura – mas também admite não saber ao certo como definir cultura atualmente, referindo-se a ela como indefinível.

Recuperando a definição de formação de Gimenez (2005), trazida no capítulo Formação de Professores, relembro que a formação se caracteriza como um processo interventivo, ou seja, espera-se que o indivíduo passe por transformações ao longo do processo. Porém, se analisarmos qualquer transformação, veremos que não se trata de um processo neutro e que pode ser descrito como tranquilo por quem o atravessa. Qualquer transformação necessita de um deslocamento, de uma ruptura com nosso sistema de crenças já estabelecidas e estabilizadas. Toda a dinâmica da reconfiguração de crenças, descrita no capítulo Crenças, evidenciou que a reconfiguração de crenças é um processo lento e, por vezes, doloroso. Tudo depende da natureza de uma crença específica: quanto mais central ela for, maior será a necessidade de reorganização de todo sistema de crenças conectadas entre si, no qual uma crença estrutura a outra. Por se caracterizar dessa forma, a reconfiguração de crenças em si é um processo de desestabilização e, portanto, é natural gerar angústia, dúvida e insegurança, já que, muitas questões que tínhamos como verdade, passam a ser constantemente questionadas (BARCELOS, 2017).

Outro ponto a ser lembrado é a do papel do professor formador nesse sentido. Como vimos no capítulo Formação de Professores, Halu (2010) destaca a figura do professor formador como aquele que seleciona e apresenta um campo de exploração inicial, criando condições e recursos básicos para que seus alunos possam explorar inúmeras situações a partir de seus próprios pontos de partida. Nesse sentido, a aprendizagem acontece através da construção do relacionamento entre o formando e o formador. Ambos vão ocupando seus lugares e preenchendo suas expectativas em relação ao papel de cada um deles. Tal a relação se constrói ao longo do processo sem

que haja repostas prontas para cada caso. Halu (2010) observa o papel do docente formador no sentido de auxiliar o formando a passar pelo processo, minimizando os efeitos causados pela sensação natural do professor em formação de sentir-se perdido e vulnerável, fazendo com que tal situação se torne suportável e não prejudique a construção do conhecimento.

Outro trecho da fala de P1, exposto na sequência, demonstra, por parte dele, uma visão mais amadurecida da situação de sala de aula e dos próprios alunos estrangeiros, evidenciando a idealização da sua visão anterior em relação à cultura:

PROF: Daí o que mais tem te chamado atenção, você falou [na Entrevista 1] da cultura né? **"a cultura, ela me envolveu completamente, ela... é um choque cultural assim... são muitas culturas diferentes, muitas opiniões diferentes, muitas cargas diferentes... eu acho muito legal a forma com que eles... elas se encontram pra aprender uma outra cultura... eu achei isso muito legal"**. Você continua com essa ideia sobre cultura?

P1: Eu acho que não, **não é tanto a cultura e sim as pessoas em si**. Eu gosto de conhecer as pessoas, então acho que foi por isso que eu gostei bastante. Eh... **a cultura tá envolvida? Claro que tá, porque cada um carrega um pouco da sua bagagem e traz pra sala de aula, mas acredito que foi muito mais essa coisa de conhecer pessoas novas que me deixou tão em choque assim, tão feliz**. Gostei disso.

PROF: Uhum. Isso aqui foi uma primeira impressão né?

P1: Sim.

PROF: Ela se manteve?

P1: Não 100%.

PROF: Não? Por que não?

P1: Ficou lá uns 40%.

PROF: Então mudou bastante, mas por quê?

P1: Mudou, mudou bastante.

PROF: O que mudou?

P1: A forma com que eu vejo eles [alunos], porque eles eram pessoas novas pra mim naquele momento né, então tinha gente de todo lugar do mundo, que eu nunca tinha pensado... em coisas que eles falavam lá na sala de aula. Mas **hoje eu reparo que, com o decorrer das aulas, eu fui vendo que eles são gente como eu, têm suas falhas e tão buscando alguma coisa aqui, eles tão buscando a vida deles ou fazendo um intercâmbio, felizes da vida porque estão conhecendo outro lugar, mas eles não deixam de ser pessoas como eu**.

PROF: Uhum, desmistificou um pouco?

P1: Sim.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Percebe-se, por esse trecho, como a visão dele muda em relação aos alunos. No começo do semestre, ele apresentava uma perspectiva mais idealizada dos estrangeiros. Ele mesmo admite ter confundido o encantamento inicial que sentiu: não se referia à cultura em si, mas às pessoas novas. Além disso, quando P1 diz se dar conta de que os alunos, afinal, não têm nada de muito especial, como ele julgava a princípio, ele conclui

que “eles são gente como eu”, ou seja, a visão idealizada e até mesmo romantizada do início é substituída por uma perspectiva mais realista.

Embora a imagem da cultura tenha ficado bastante evidente na Entrevista 1, ao longo do semestre, outras dificuldades foram sendo encontradas. Na Entrevista 2, evidencia-se, nas falas de P1 a grande dificuldade encontrada por ele em relação à gramática. Mas, ele explica que não se refere à gramática normativa, mas à gramática enquanto estrutura linguística. Um dos obstáculos relatados por ele foi nunca ter pensado na língua portuguesa pela perspectiva estrutural, como uma língua a ser ensinada enquanto estrutura. Assim, ele se pergunta como poderia explicar aos alunos o que, para ele, falante nativo, sempre foi tão óbvio e tão natural? A condição de falante nativo e a sua suposta habilidade de ensinar facilmente a sua LM como L2 aparece bastante evidenciada na seguinte fala de P1:

PROF: (...) eu queria que você pensasse lá nas expectativas que você tinha, lá no começo [do semestre], naquele dia de março, se elas foram atendidas com as aulas ministradas, o que você acha?

P1: Bom, mudou muita coisa né. **Eu tinha uma expectativa de: "ah, vou saber dar aula", só porque eu sei essa língua, mas não é assim, você tem que ter estudado um pouquinho.**

PROF: Você tinha essa expectativa?

P1: Que eu ia conseguir ir bem? Eu acho que eu tinha sim, que eu ia conseguir me desempenhar, só que né... foi minha primeira experiência também como professor assim, **a gente não pode esperar que didática e conhecimento caia do céu.**

PROF: E por que que você acha... bom, você tinha essa ideia né?

P1: Sim, sim.

PROF: Daí chegou, daí foi meio que um baque né?

P1: Eu acho que o baque foi na primeira aula que eu dei.

PROF: Mas e o que você acha que nessa primeira aula te fez cair a ficha: "não, não é só saber falar português"?

P1: Eh, foi quando eu vi aqueles rostinhos todos olhando pra mim assim, esperando alguma coisa, eu fiquei assim... gente, **não é tão fácil, não é como estar sentado ali, não é, não é igual e, e só ali que você realmente vê né o que é dar uma aula de PFOL né. E realmente, acredito que eu tenho que estudar gramática porque eu sinto falta assim... é uma... dá insegurança...**

PROF: ...insegurança sua?

P1: ...dá, dá insegurança você chegar ali na frente daí eles me perguntarem o nome de um tempo e de um verbo e não sei... que eu não vou saber explicar. Tem verbos que a gente não conjuga né e não sei...

(P1 – ENTREVISTA 2)

P1 explica claramente como a sua crença anterior, de que bastaria saber falar português e ele daria aula sem problema, é desfeita com a primeira experiência sua em sala. Ele reconhece a importância do estudo, admitindo ter percebido que didática, por exemplo “não cai do céu”, ou seja, o ensino de L2 exige muito mais do que a

proficiência linguística. Tal percepção, para ele, somente se evidencia quando ele entra na sala de aula na qualidade de professor.

Ainda sobre gramática, P1 é confrontado em relação a uma resposta que havia dado na Entrevista 1:

PROF: Então, pensa no seu aluno estrangeiro lá nos alunos que a gente tem né? Pensa na produção deles em relação à gramática, em relação à pronúncia, em relação à fluência. Gramática, pronúncia, fluência. Você acha que tem alguma coisa que seja mais importante?

P1: **Talvez a fluência**, mas eu acho que eles não... não tem um mais importante assim, eles estão realmente ligados. Não tem como falar que isso aqui é mais importante que isso porque, um sem o outro não vai se construindo. **Talvez a fluência.**

(P1 – ENTREVISTA 1)

Apesar de dizer que todos são importantes, por duas vezes, ele se refere à fluência como mais importante. Já na Entrevista 2, ele demonstra um posicionamento não tão hesitante como anteriormente, argumentando com mais segurança e se baseando em sua própria experiência:

PROF: E sobre... aí eu te perguntei o que que era mais importante né, em relação à gramática: "gramática, pronúncia ou fluência, você acha que algum seja mais importante"? Aí você disse que: "talvez a fluência, mas eu acho que eles não têm um mais importante assim, eles estão realmente ligados né, os três. Não tem como falar que isso aqui é mais importante que isso porque, um sem o outro não vai se construindo. Mas talvez a fluência".

P1: Talvez a fluência.

PROF: Tá, eh... essa ideia persiste, você acha?

P1: **Eu acho que pro professor é mais importante a gramática, principalmente a gramática.**

PROF: Pro professor ensinar?

P1: É, pro professor ensinar, saber a gramática, de tudo aquelas nomenclaturas lá. Eu morro de...

PROF: ...você acha que as nomenclaturas são importantes?

P1: Pra eles [alunos], sim. É porque pra eles se organizarem, **eu sei disso porque eu tô treinando inglês e já tô um pouquinho mais avançado no inglês do que quando eu fiz a primeira entrevista, mas pra gente se organizar, a gente tem que saber alguns nomes né?** E eu acho que pra os alunos se organizarem, eles têm que saber alguns nomes assim, **acredito pela minha experiência.** Talvez seja porque eu sou assim, preciso me organizar assim, talvez eles não, mas eu acredito que dar essas nomenclaturas realmente faça com eles vejam a língua de outra forma assim, não adianta eu chegar falando do presente, passado e futuro e não falar o que é presente, passado e futuro, que talvez eles precisem dessa nomenclatura pra eles terem uma segurança.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Um fato curioso que observamos em sua fala é como, na Entrevista 1, ele parece falar mais da perspectiva dos alunos (o mais importante, para os alunos, é a

fluência), já na Entrevista 2, além de falar do ponto de vista dos alunos, ele também fala do professor (“Eu acho que pro professor é mais importante a gramática, principalmente a gramática”). Diferente de antes, ele demonstra colocar-se no lugar do professor, pois como passou pela experiência de ensinar, tirar dúvidas, ser questionado, organizar suas explicações, ele começa a perceber quais são os elementos necessários ao docente. Além disso, ele também se coloca no lugar de aprendiz de L2 (inglês) para entender os processos de aprendizagem, condição que ele não tinha assumido anteriormente.

Assim, claramente, percebe-se que a nova crença formada por ele de que a gramática é importante tem, pelo menos, três origens decisivas: 1) sua experiência como docente e as dificuldades pelas quais ele passou; 2) sua experiência de aprendiz e o processo de aprendizagem pelo qual vem passando nas aulas de inglês e 3) o fato de ele ser brasileiro e de já conhecer a “cultura brasileira” (em seu sentido amplo: costumes, comportamentos, códigos sociais), mas não conhecer de forma tão sistematizada e didatizada a estrutura da língua. Tal fato pode interferir na mudança de posicionamento em relação à cultura e à gramática no ensino de L2.

Ainda sobre essa mudança de perspectiva de P1 entre as duas entrevistas no que se refere à cultura, destaco o seguinte trecho da Entrevista 1:

PROF: Você consegue dizer pra mim, pra você, qual que é o lugar da cultura na sala de PFOL? É importante abordar a cultura e por quê?

P1: Ela tem... ela é... pra mim, **ela é a protagonista das aulas** assim. Ela tá sempre lá envolvida e, com certeza, deve ser abordada, **porque a língua, ela não é só língua, ela é cultura** e ensinar isso, você precisa trazer o contexto social, o contexto que você usa aquilo, que você vai escrever isso, vai usar isso pra tal coisa que você... e, pra mim, a cultura sempre... ela é indispensável. **Ela é nossa protagonista, sem ela não tem como.**

(P1 – ENTREVISTA 1)

Percebe-se na fala de P1 que, na Entrevista 1, a cultura se mostrava, para ele, como mais importante do que todos os outros fatores, sendo “a protagonista”. Não me parece de todo equivocada sua definição, mas talvez, ela possa estar um pouco romantizada e idealizada demais, por ser uma relação (cultura X gramática) conhecida por P1 somente a partir da teoria. Tal fato pode ser confirmado na resposta da Entrevista 2, na qual seu posicionamento é repensado a partir da realidade específica dos alunos de PFOL:

PROF: Vamos ver... eh... "você consegue dizer pra mim qual é o lugar da cultura", então você disse [na Entrevista 1] que era protagonista das aulas, "ela tá sempre lá envolvida e, com certeza, deve ser abordada, porque a

língua, ela não é só língua, ela é cultura e ensinar isso, você precisa trazer o contexto social, o contexto que você usa aquilo, que você vai escrever isso, vai usar isso pra tal coisa, então ela é indispensável. Ela é nossa protagonista, sem ela não tem como". Isso foi sobre a cultura, o que você acha, isso continua?

P1: Ah, bom... ela é bem importante né, os contextos são importantes, mas como eles [alunos] tão imersos, eles [alunos] têm bastante disso né, eles [alunos] pegam bastante disso [de aspectos culturais], **mas ela não é... só ela protagonista, a gramática é um dos fatores importantes.**

PROF: Então tem outras protagonistas também?

P1: Sim, sim.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Diferente da Entrevista 1, na 2, P1 fala de alunos reais em situações reais. Por isso, ele parece refletir muito mais sobre as questões em torno do ensino e aprendizagem de L2 naquela realidade específica. Ele continua vendo a cultura como importante, mas no caso particular dos alunos de PFOL, que estão em situação de imersão, a cultura embora tenha importância, mostra-se mais acessível para os alunos durante o dia todo na sociedade em que vivem. Já as questões estruturais da língua não são tão facilmente acessíveis para eles. Por esse motivo, muitas vezes, as aulas de PFOL são marcadas por dúvidas trazidas pelos alunos, dúvidas gramaticais nascidas de situações reais vivenciadas por eles no dia a dia.

Ainda sobre a relação entre gramática e cultura:

PROF: Você disse [na Entrevista 1]: "acho que não tem um mais importante, acho que eles andam juntos, gramática e cultura, não tem como você falar que esse é mais importante. É importante para ele entender o contexto social da língua, mas não é mais importante que o outro". Que que você acha? Você acha que essa ideia persiste? Você gostaria de modificar, ampliar essa concepção? Depois dessa experiência que você teve.

P1: Eh, eles **são duas coisas separadas que estão juntas**, penso assim. Agora né? Sim, os contextos são muito importantes, principalmente porque **você vai usar, ou não, um tipo de gramática pra cada contexto** né. E é bom você saber cada um desses contextos, da gramática de cada um desses contextos. **E... elas são... elas estão juntas, mas elas são coisas separadas, não sei.**

PROF: E na hora de ensinar, uma interfere na outra? O que você acha?

P1: Na, na hora de ensinar gramática...

PROF: ...português.

P1: Português? Se a cultura interfere?

PROF: É, como que funciona isso na hora da aula mesmo. Você tem que ensinar, como que você faz isso? Como que essas duas instâncias funcionam?

P1: Ah... é, **tem o contexto e que daí nesse contexto aparece aquela dúvida da gramática. E ensinar isso não é fácil, nem explicar isso é fácil, porque é uma dúvida que surge e você tem que buscar outros contextos de outras coisas que acontecem pra explicar e dar outros exemplos dessa gramática.**

PROF: E você sentiu essa dificuldade?

P1: Sim, senti. Hoje eu vejo que... e sem falar que **hoje eu vejo que eu poderia ter usado outras coisas, outras formas de explicar...**

(P1 – ENTREVISTA 2)

Chamo a atenção para dois pontos levantados na fala de P1:

O primeiro deles é a definição que ele vem construindo sobre cultura e gramática e como ele vai inter-relacionando esses dois aspectos. Ele diz que gramática e cultura “são duas coisas separadas que estão juntas” e, em termos de ensino, explica como essa relação se constrói. Em sua explanação, fica claro como ele define o ensino passando pelas duas esferas dando-lhes não somente igual importância, mas as definindo como genuinamente interligadas. Ao definir o ensino deste modo: “você vai usar, ou não, um tipo de gramática pra cada contexto”, ele demonstra entender algo que falamos muito durante todo o semestre nas nossas reuniões: o estudo da estrutura linguística vinculada ao contexto de uso para que o aluno veja sentido naquelas estruturas estudadas e não as estude simplesmente por decorá-las. Na Entrevista 1, P1 demonstrou entender que a cultura seria, com certeza, mais importante do que a gramática ou qualquer outro fator. Já, na Entrevista 2, ele amplia esse olhar e já entende que todas as esferas são importantes e que, na verdade, fazem parte da língua em si.

O segundo ponto para o qual chamo atenção se refere ao processo de reflexão evidenciado em seu discurso. É visível como ele reflete sobre as situações vividas ao longo do semestre e como tais reflexões o fazem repensar seus posicionamentos iniciais: “eles são duas coisas separadas que estão juntas, **penso assim. Agora né?**”; “**hoje eu vejo** que eu poderia ter usado outras coisas” (P1 - ENTREVISTA 2). Em todos os momentos, ele destaca seu modo de entender atual, em comparação ao antigo.

Pensando ainda na questão cultural, na Entrevista 1, eu questionei P1 sobre a abordagem de cultura na sala de aula: como se ensina cultura? É possível ensinar cultura?

PROF: E de que modo que a gente pode abordar isso na sala? Porque você pode: “ah vou explicar a cultura brasileira”, daí eu faço uma aula expositiva e explico “a cultura brasileira”.

P1: Não tem como...

PROF: Então, como que eu faço pra explicar isso?

P1: Você traz características presentes na cultura, como... uma característica nas músicas ou em filmes também, imagens que possam representar um pouco dessa cultura e explicar alguns festivais ou... eventos que tem no país, principalmente no Brasil... e... você apresenta como vídeos, até reportagens você pode pegar pra mostrar um pouco

(P1 – ENTREVISTA 1)

Na Entrevista 2, eu confrontei P1 com essa forma de se trabalhar a cultura em sala de aula e de como ele se sentiu em relação a esse aspecto:

PROF: Tá, daí eu perguntei como é que a gente faz pra explicar isso?

P1: Essa cultura?

PROF: É, tudo isso né, como que aborda isso em sala de aula? Daí você diz [na Entrevista 1]: "Você traz características presentes na cultura, uma característica nas músicas ou em filmes, imagens que possam representar um pouco dessa cultura e explica alguns festivais, eventos que têm no país, você apresenta como vídeos, até reportagens você pode pegar pra mostrar um pouco". Tá, daí, agora, eu te pergunto: você trabalhou cultura em sala de aula, o que que você acha? Você acha que você conseguiu fazer esse trabalho? Você acha que você conseguiu abordar a cultura dessa maneira, o que você acha?

P1: Sim, eu trouxe algumas formas, podia ter trazido bem... bastante outras assim, dava pra trazer, dava pra trazer filme, dava pra trazer uns vídeos mais divertidos, mas eu trouxe imagens, algumas reportagens.

PROF: Textos.

P1: Textos, sim. Deu, deu pra trazer, mas acredito que como eles tão imersos, essa palavra eu vou repetir várias vezes... eles já têm bastante exemplo disso né e a gente trabalhou a festa junina, muito, sendo que muitos deles têm festas parecidas no país né. Daí é algo que, que me fez pensar assim: "nossa, podia ter trabalhado outra festa", não sei.

PROF: Tá, e foi como você imaginou?

P1: Não, não, é diferente.

PROF: Aqui você imaginava uma coisa né?

P1: Sim, **eu imaginava que era só trazer, mas não é trazer, não... eu acho que quando eu pensei nisso, eu imaginei tipo aquele ditado que é uma coisa em branco que você vai escrevendo, só que todo mundo já traz um pensamento**, principalmente daquelas coisas que você traz, então... não é só trazer, **tem que ver o que eles enxergam disso também** né.

PROF: ...você acha que faltou você fazer esse gancho?

P1: Falar sobre...

PROF: ...é, tipo o que falou agora... não sei...

P1: ...dos pontos de vista?

PROF: É, tipo o que você traz e...

P1: ...conversar com o que eles sabem né, tipo fazer uma ponte assim, pra fazer sentido pra eles né.

PROF: Você lembra... na primeira aula, vocês foram falar de festa junina aí todo mundo: "ah, festa junina".

P1: Festa junina.

PROF: E vocês ficaram tipo: "como assim"?

P1: É, sim. Mas eles já sabiam. **Eles não são fora do mundo, eles já tão aqui né, vários deles há vários, há vários anos.** Então sim, a gente tinha que ter pensado nisso né.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Depois de ter passado pela experiência prática de sala de aula, P1 traz um discurso sobre a cultura que tem traços fortes da noção de interculturalidade, ou seja, o tratamento da cultura, em sala, sempre deve partir do ponto de vista do outro: as culturas devem ser compartilhadas e nunca impostas ou simplesmente comparadas competitivamente. P1 deixa claro que entendeu que trabalhar cultura não é **ensinar** cultura, visto que os alunos não vêm “em branco” para serem **completados** e que nunca uma cultura poderá substituir a outra. É necessário olhá-los e entender que eles carregam em si toda uma carga e que essa carga entra em contato com a cultura estrangeira e esse contato não será neutro, nem passivo. Ele provoca efeitos, que

precisam ser considerados. Tal postura, em uma sala de PFOL, com múltiplas culturas, é essencial.

PROF: E o que você acha? Você acha, então, que no fim das contas, no saldo, atingiu suas expectativas quando você pensava nisso e quando você deu aulas? Eh... que dificuldades que você encontrou?

P1: Eh, a dificuldade é de **você levar em conta que eles não sabem nada, eles já têm a carga deles né e, como professor, você tem que observar isso, você tem que saber assim**. Não saber tudo né, que a gente não sabe de cada um individualmente, mas eu devia ter pensado que algumas coisas que eu trouxe eles já saberiam né. Que adianta trabalhar uma coisa que eles já sabem né?

PROF: É, eh... não sei. É que do jeito que você tá colocando, parece que nada...

P1: .. não, não, eu sei que coisas valeram a pena assim, mas desses elementos culturais... **não adianta trazer uma coisa que, eh, que vai ficar tipo: "ah, então todos concordamos que existe a festa junina, oba, vamos para a festa junina". Trabalhar um pouco mais isso, assim.**

PROF: Uhum, faltou você acha?

P1: Faltou.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Curioso perceber que P1 amplia seu entendimento do que seja trabalhar/entender a cultura em sala de aula. Na Entrevista 1, ele tinha se referido à abordagem de cultura por meio de filmes, músicas, reportagens, utilizando o verbo “trazer” para se referir a esses materiais. Já na Entrevista 2, esse posicionamento sofre uma mudança bastante grande. Primeiramente, ele se corrige em relação ao verbo “trazer”: “eu imaginava que era só trazer, mas não é trazer” (P1 – ENTREVISTA 2), indicando que, antes pensava nos alunos como folhas em branco. Então, ele se dá conta de que sempre é necessário entender que o outro já guarda consigo uma perspectiva, uma visão de mundo, por isso considerar seus conhecimentos e suas opiniões é fundamental e que o trabalho com a cultura em sala de aula passa indubitavelmente por essa compreensão.

Vamos nos recordar que a Entrevista 2 ocorreu mais ou menos 40 dias depois de terminadas as aulas de PFOL, e que P1 teve esse tempo para refletir sobre tudo que ocorreu, tendo também recebido a Entrevista 1 transcrita alguns dias antes de acontecer a Entrevista 2. Pessoalmente, fiquei muito feliz por ver que ele refletiu intensamente sobre esse tema e que se confrontou com suas próprias crenças, numa tentativa constante de repensá-las e de reconfigurá-las, de acordo com o que havia vivenciado no semestre anterior.

3) Relação teoria e prática

Outro aspecto observado no discurso de P1 foi a relação entre a teoria estudada nas disciplinas do curso e a prática vivenciada nas aulas de PFOL. Segundo P1, um dos motivos pelos quais ele decidiu participar das aulas do PFOL foi a chance de dar mais sentido aos conceitos teóricos que ele estava estudando na disciplina da Letras GP PFOL:

PROF: Por que você quis participar do projeto?

P1: Porque, inicialmente, eu tava num projeto de pesquisa [disciplina GP PFOL] e **eu não tava conseguindo conciliar como que era a teoria com a prática porque eu tava imaginando uma coisa que eu não fazia ideia do que era**. Então eu tive curiosidade de vir pra aula e gostei e **daí fez mais sentido a teoria com a prática**.

(P1 – ENTREVISTA 1)

Percebemos que, pela fala de P1, os conceitos estudados na referida disciplina eram vistos a partir de uma perspectiva teórica, ou seja, leitura de textos e discussão em sala. P1, estando no 2º período, admite que muito do que via na disciplina não lhe fazia sentido. Tal fato, seguramente, deve-se ao motivo de ele nunca ter dado aulas, por isso os conceitos descritos em textos acadêmicos acabam não sendo claros para ele. Segundo ele, com a observação de 2 semanas de aula (levando-se em conta a data da Entrevista 1), ele já começou a compreender melhor determinadas questões.

Na Entrevista 2, ele foi confrontado com essa primeira resposta que havia dado:

PROF: Eh... então a gente tava naquela primeira conversa [Entrevista 1] e eu perguntei por que você quis participar do projeto né, daí você disse que teve curiosidade de vir pra aula, gostou porque fazia mais sentido com a teoria e com a prática. E o que você acha? Essa ideia persiste? Você acha que, de fato, a teoria fez mais sentido quando você aliou lá a teoria do Grupo de Pesquisa [disciplina GP PFOL], os textos que vocês liam, até do Estudos do Texto [outra disciplina da Letras]. Isso fez mais sentido tendo a prática? Do PFOL?

P1: Sim, sim. **Fez mais sentido, mas é que na prática não é a mesma coisa que tá na teoria. É um recorte, um ponto de vista que tá lá na teoria**.

PROF: Tá, me explica isso então.

P1: Eh... bom, **é o ponto de vista de quem escreveu as pesquisas, e a gente pode recortar um monte de coisas desse ponto de vista, desses pontos de vistas**. Mas a princípio assim, **quando eu cheguei, fez muito mais sentido o que eu tava lendo, muito mais**. Eh... lembro que teve uma que era da... ah, acho que era Cinco Formas de Ver a Sala de Aula... cinco, quatro, três formas de ver a sala de aula... não lembro qual era o número.

PROF: Formas?

P1: É, formas. E quando eu vi assim, que falava muito do conflito e não é a palavra conflito em si, que ele trabalhava né? É mais as opiniões diferentes, as cargas que cada um traz pra sala de aula assim, mas fez mais sentido né, por mais que algumas coisas não estivessem muito equilibradas, tipo algumas

palavras que ele usava assim, eram um pouco negativas. **Mas deu pra fazer um recorte muito bom com a sala de aula, assim na prática.**

PROF: Você acha que o que você lia lá, de fato ajudou na sua prática? Refletiu? Não sei.

P1: Sim, sim, da teoria sim. Eh... eu não fiz prática específica em sala de aula né. A gente observava... no grupo de pesquisa [disciplina GP PFOL], a gente observava mais sobre como, como é ensinar, não na prática exata. A gente pesquisa sobre português, sobre a gramática, discutia bastante sobre isso, mas a gente não, não tinha uma, uma didática específica pra... para estar na sala de aula. Até porque nem todo mundo que estava nesse grupo conseguia estar na sala de aula.

PROF: Vocês liam e discutiam?

P1: É, era mais uma discussão.

PROF: Uhum, uhum. Mas essas discussões de um jeito ou de outro acabam interferindo?

P1: Sim, sim, bastante.

(P1 – ENTREVISTA 2)

Na Entrevista 2, o posicionamento de P1 parece indicar que ele não concorda totalmente com sua perspectiva anterior. Antes, ele disse que a teoria faria mais sentido com a prática, já nessa segunda conversa, ele define a prática como “um recorte” da teoria. A teoria, por sua vez, seria um ponto de vista do pesquisador indicando, dessa forma, um aspecto que ele vem ressaltando em todo o seu discurso: toda a prática se baseia em alunos reais e situações reais, portanto, tem medidas ajustáveis a cada contexto. A teoria, de acordo com P1, reflete o ponto de vista de alguém que viveu uma situação na prática, trata-se de uma das leituras possíveis de uma realidade específica.

Ao final da Entrevista 2, eu pedi que P1 fizesse um balanço geral da experiência vivenciada no PFOL. Ele disse o seguinte:

PFOL: Então essa é a última pergunta: como você se sente hoje como professor, se é a mesma pessoa ou outra?

P1: Não, mudou muito, num semestre deu pra mudar muita coisa.

PFOL: E você acha que parte dessa mudança se deve à experiência que você teve no português?

P1: Nossa, muito, muito.

PFOL: Por quê?

P1: Foi muito rica essa experiência né. **Eu consegui enxergar coisas com outros olhos, não é só como estar sentado assim e esperar um monte de conhecimento entrar dentro de mim, não, não foi assim.** Tipo, como aluno né.

PFOL: Como aluno.

P1: **Mas... também, como futuro professor, teve coisas assim, que aconteceram que eu sei que eu vou levar pra sempre.** A primeira aula eu sei que eu nunca vou esquecer na minha vida, mas não, não pelo lado negativo, porque quando eu saí de lá eu tava assim... assim no caso...

PFOL: ...triste?

P1: Triste assim, que não foi o que eu esperava. Mas a vida também não é o que eu esperava e eu tenho que crescer com isso, hoje eu já vejo que nunca mais vou fazer coisas que eu fiz.

(P1 – ENTREVISTA 2)

No final, P1 observa que toda a experiência vivida o transformou em outra pessoa e lhe abriu os olhos para aspectos com os quais ele nunca havia se confrontado. Além disso, ele se coloca no lugar de “futuro professor”, numa posição ativa e não passivamente “sentado” esperando o conhecimento entrar em sua cabeça.

No QUADRO 7, há um resumo de cada um dos aspectos analisados em sua entrevista:

QUADRO 7 – ASPECTOS ANALISADOS NAS ENTREVISTAS DE P1

	1ª Entrevista	2ª Entrevista
MATERIAL DIDÁTICO: NECESSIDADES DOS ALUNOS X INTERESSES DOS MONITORES	O material didático traz situações que expõem o contexto brasileiro para o aluno.	O material didático vai além de simplesmente expor situações de contexto brasileiro aleatoriamente, ele deve essencialmente partir: 1) da realidade e das necessidades dos alunos; 2) as atividades realizadas em sala precisam fazer sentido para o aluno, precisam ser significativas para a sua realidade.
GRAMÁTICA X CULTURA	A cultura é a “protagonista” das aulas, mais do que qualquer outro aspecto. O professor é o orientador da cultura. O professor “traz” materiais que dão amostras da cultura brasileira aos alunos.	Ele muda a perspectiva, passando a falar não somente do lugar de aluno, mas também de professor, cuja LM é o português: a gramática se mostrou, para ele, muito mais importante do que ele supunha. Ele parece perceber que muitas dúvidas dos alunos têm relação com a estrutura da língua e, não somente, com aspectos culturais – como ele supunha. Ele relaciona gramática e cultura como “duas coisas separadas que estão juntas”. Não é possível simplesmente “trazer”

		materiais culturais, uma vez que os alunos não são folhas em branco e trazem em si visões e crenças que entram em contato com a cultura estrangeira. Surge a noção de interculturalidade em sua fala.
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	A prática serve para entender melhor a teoria.	A prática é um recorte da teoria, pois aquela tem relação com situações reais e pessoas reais, não sendo ajustável a uma única visão pré-definida. A teoria reflete a visão de alguém que viveu a prática em uma realidade específica. Sua experiência com a prática lhe exigiu um posicionamento muito mais ativo do que somente estar sentado lendo e discutindo textos. Ele passou a enxergar conceitos teóricos com “outros olhos”.

6.2.1.1 Considerações gerais sobre as entrevistas de P1:

Além dos aspectos levantados ao longo de toda a análise e no QUADRO 7, levanto, nessa subseção, uma visão mais geral sobre as duas entrevistas e sobre o posicionamento de P1. Como era de se esperar, a experiência com a prática didática trouxe várias reflexões e fez P1 repensar suas crenças em vários pontos. Seu posicionamento mudou bastante, antes sua visão era muito mais idealizada e, agora, apesar de pouco tempo de prática, ele se mostra mais realista e mais consciente da complexidade da atividade da docência. Além disso, ele demonstra uma postura bastante reflexiva, sem parecer ter certeza de nada, mas estar construindo seu entendimento.

Como já apontado no QUADRO 7, a relação cultura X gramática é bastante recorrente em seu discurso. Em vários momentos, ele repensa seu posicionamento inicial que trazia a cultura como o centro e coloca a gramática em uma posição de destaque. A gramática, de acordo com suas considerações ao longo da entrevista, parece ser entendida de dois modos: 1) adequação contextual e 2) questões puramente

estruturais (exemplos que ele dá: importância das nomenclaturas gramaticais e definição de gênero – artigos). Me parece que a segunda é a que mais lhe traz inquietações, minha percepção é que isso acontece porque é aquela em que ele se sente mais inseguro, portanto lhe exige mais estudo.

Outro ponto levantado de modo recorrente é a percepção desenvolvida por ele da importância de se pensar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades dos alunos, caso contrário, eles podem perder o interesse e desestimular o aprendizado.

Ele demonstra entender que a facilidade do professor nativo em dar aulas, de fato, é um mito (sem usar o termo em si, mas a ideia). Segundo ele, ser falante da língua não garante que você saberá ensiná-la, o ensino exige estudo de técnicas específicas de didática e, mais do que ser proficiente na língua, de acordo com ele, é necessário conhecer o funcionamento da estrutura linguística, conhecimento que um falante nativo não tem, pois este conhece a língua de forma quase instintiva, sem ter uma reflexão mais apurada sobre a estrutura linguística.

P1 fala do quanto a experiência prática, principalmente na primeira aula, lhe fez entender uma série de questões sobre as quais ele nunca tinha pensado de forma mais cuidadosa. E descreve essa experiência como um marco em sua trajetória, cujos efeitos serão permanentes, para ele.

6.2.2 Entrevistas semiestruturadas de P2:

Na Entrevista 2, P1 mostrou-se mais seguro e ele mesmo descreveu seu posicionamento na Entrevista 1 como ingênuo. Ele demonstra ter refletido sobre várias questões. Na época da Entrevista 2, P2 tinha começado a envolver-se com o PIBID, por isso, em muitos momentos, ele compara as duas experiências: PIBID e PFOL.

Em seguida, elenco o que considero as principais questões abordadas nas duas entrevistas:

1) Reconhecer e trabalhar as próprias emoções na dinâmica de sala de aula:

Um dos pontos levantados muitas vezes por P1 era que ele teve muita dificuldade de lidar com as reações dos alunos, sempre imaginando que o modo como eles o tratavam era uma questão pessoal e que eles o estavam provocando ou querendo atingi-lo de alguma maneira:

P2: (...) a questão de me incomodar quando o aluno não presta atenção, eu fico muito bravo com isso, mesmo que eu tenho vários outros alunos prestando atenção e fica... sei lá. Na primeira observação do PIBID: "vou mandar essa menina calar a boca, porque ninguém tá conseguindo estudar porque ela não cala a boca", **isso é uma coisa que eu sei que eu preciso trabalhar muito porque me magoa, eu acabo levando pro pessoal**, falando: "não gosta de mim né, por isso que não tá prestando atenção na minha aula". Tem que ser menos pessoal, vamos ser profissional.

(P2 – ENTREVISTA 2)

Ele mesmo classifica essa sua reação como problemática, admitindo que precisa trabalhar tal questão dentro dele e ver a relação de professor e aluno de modo mais profissional. Vejo em tal posicionamento muito do que discutimos durante os nossos encontros semanais, pois P2 sempre dizia se incomodar com as feições e olhares de alguns alunos, o que o fazia sentir-se constantemente julgado.

Quando P2 diz que a postura do professor precisa ser “profissional”, vejo refletidas nossas conversas semanais, pois esse era um ponto em que eu sempre insistia diante das queixas sobre os olhares e feições dos alunos. Eu sempre explicava que nem professor nem aluno precisam cultivar uma relação de amizade ou de bem querer, mas que se trata, antes de tudo, de uma relação profissional e que o professor entra na sala de aula com essa postura: de um profissional preparado para desempenhar sua função. Entendo que a relação entre professor e aluno, muitas vezes, acaba sendo marcada pelo vínculo afetivo, mas nem sempre isso ocorre, assim o docente precisa se sentir confortável com a ideia de que, muitas vezes, não agradará a todos ou não será querido por seus alunos. Tal entendimento é essencial, caso contrário, o sentimento de auto cobrança do docente buscando constante aceitação pode prejudicá-lo. Eu procurava explicar sempre essa questão por perceber o quanto as reações dos alunos incomodavam os monitores e, também me lembrando do quanto esse tipo de busca por aprovação me incomodava no início da carreira docente.

Em outro momento, levantamos essa questão abertamente:

PROF: Você tinha muito essa coisa né, de ser observado? Que você falou: "ai, eles tão olhando pra mim".

P2: Muito. Tipo, era muito uma coisa... e até o PFOL e **até tudo o que eu vivi naquele semestre me ajudou**, hoje eu já me sinto... eu já considero que eu venci a minha ansiedade. (...) Eu já não me importo com mais nada, se todo mundo tá olhando ou se tá isso ou aquilo. Eu já me sinto outra pessoa. **E eu sei que estar ali me dá confiança, estar ali tá tipo... "ai, tá me observando", mas eles têm que me observar, se não observar eu vou ficar bravo porque... tô aqui.**

PROF: Claro, vão ficar olhando pra parede, né?

P2: É, daí **isso me ajudou muito a vencer essa parte, a ficar mais calmo, a ficar mais seguro.**

(P2 – ENTREVISTA 2)

De acordo com P2, as aulas de PFOL o ajudaram a lidar melhor com uma segurança e uma ansiedade que são uma característica própria sua. Afinal, se ele está se formando professor, terá que aprender a trabalhar e compreender melhor esses sentimentos para conseguir dar suas aulas e se relacionar com seus alunos.

Em outro momento, P2 relata o modo como se sentiu em várias situações que, para ele, representaram dificuldades:

PROF: O que são essas pequenas frustrações, essas dificuldades?

P2: A questão de um aluno me desrespeitar, da Maria [aluna estrangeira de PFOL]... eu me senti totalmente desrespeitado, a questão de eu chegar na sala e ter tipo, dois alunos e ter que ficar lá conversando, esperando os outros chegarem pra poder começar a aula, a questão de eu escrever na lousa e ficar muito incomodado com a minha letra, tipo "eu não tô entendendo o que eu tô escrevendo", essa é uma coisa minha, mas eu ficava: "ah, tá feio". A questão sobre dar branco, porque é muito... eu sou perfeccionista e não pode dar branco, eu tenho que saber o que eu vou falar, é bem... são pequenas essas coisas, mas que você não pode deixar de falar.

PROF: Faz parte de você.

P2: Faz. (...) **se eu pensei de um jeito é pra ser daquele jeito. Aí eu lembrei de plano B, de plano C, isso eu fui trabalhando com o tempo...**

PROF: E você acha que, no fim, você conseguiu contornar tudo isso?

P2: Acho que sim, não teve nenhuma catástrofe nas aulas, nada.

(P2 – ENTREVISTA 2)

Ele demonstra ter refletido bastante sobre o assunto, uma vez que passou a reconhecer seu comportamento e seus modos de pensar. Em sua fala, é bastante clara a ideia de superação das primeiras dificuldades que lhe foram impostas com essa primeira experiência da docência. Com certeza, ao longo de sua formação e de sua jornada profissional, as dificuldades e incertezas continuarão a surgir, mas, nessa 1ª experiência em sala, ele já pôde perceber o nível de complexidade que envolve as questões referentes à sala de aula e o quanto a reflexão sobre esses aspectos é essencial. Aspectos esses que, pelas falas de P2, não se restringiram unicamente aos processos de ensino e aprendizagem, mas também às relações inter e intrapessoais.

Conforme já havíamos visto nas entrevistas de P1, a primeira aula gerou muitas inseguranças e frustrações. P2 relata ter sofrido o mesmo impacto do colega:

PROF: Essa primeira aula foi horrível?

P2: Horrível, foi horrível. Nossa, **você chega e você não sabe o que fazer, você fica: "meu Deus, todo mundo olhando, que que eu faço agora? Tão esperando eu falar". E daí dá branco.** Mas o resto foi bem legal, foi... até a primeira aula, que tipo, dá um pouquinho de trabalho, mas é bem legal você

fazer uma pesquisa e fazer um plano B, plano C, tudo. É bem legal ver as coisas que você pensou sendo materializadas pros alunos e sendo passada.

PROF: Uhum. Você acha que essa primeira aula foi tão horrível porque... eh, por quê? Porque essa coisa de todos olhando pra você ou porque você não gostou do que você fez?

P2: **Eu acho que eu tava assustado, tava muito nervoso e tudo que é novo antes dá muito medo** e... e eu sei lá, eu tava colocando muita, muita expectativa nessa aula. E eu me frustrei comigo, acho que foi mais isso. E de não ter... **nossa, não saiu nada do jeito que eu pensei. Todo mundo olhando, esperando eu falar alguma coisa, acho que todo mundo odiou a aula.** Eu sei que todo mundo foi compreensivo e com o tempo também... tipo: "ah, eles são alunos e tão no segundo semestre ainda". Foi bem... e isso me ajudou muito, muito a descobrir o quanto é gostoso dar aula e que eu quero isso.

PROF: Que bom, então foi bom.

P2: Foi muito bom, foi.

(P2 – ENTREVISTA 2)

As impressões dessa 1ª aula estiveram presentes nas falas das entrevistas de P1 e de P2 e também nas conversas das reuniões semanais e também em seus relatos escritos, descritas sempre de forma negativa. Para ambos, a 1ª aula foi frustrante e muito ruim. É importante frisar, no entanto, que essa foi a impressão que eles tiveram, mas que não corresponde totalmente à verdade, sob o meu ponto de vista. Ambos estavam realmente nervosos, mas conseguiram dar a aula. Em alguns momentos, eu interfeiri para ajudá-los mas, em geral, a aula aconteceu sem maiores problemas.

Talvez, como disse P2, a expectativa dele foi muito alta e isso acabou prejudicando a avaliação que ele mesmo fez do próprio trabalho. Ao ter criado fortes expectativas, ele idealizou tudo: o modo como ele se comportaria diante dos alunos e o modo como os alunos reagiriam. Na ideia dele, tudo ocorreria sem problemas porque, não tendo a experiência prática, seria difícil, para ele, prever falhas no planejamento e até como resolver possíveis problemas que pudessem acontecer ao longo da aula. Em suas idealizações, ele não previu situações como os olhares dos alunos, fato que o incomodou tanto, fazendo-o sentir-se observado e muito nervoso a ponto de “dar branco”, como ele relata.

Porém, é interessante observar uma questão: tanto na reunião posterior a essa aula, quanto no relato escrito, o modo como P2 descreve a 1ª aula é diferente de como ele fala sobre ela na Entrevista 2, cujo intervalo de tempo é bem maior e também seu olhar já está mais distante, o que evidencia que P2 vê a situação já por outra perspectiva: de modo não tão duro e reprovador como antes.

No momento da Entrevista 2, ele já consegue falar sobre a experiência sem a tristeza que demonstrava anteriormente e já consegue enxergar coisas positivas sobre a

situação. Muito provavelmente, tal mudança de perspectiva se deve ao fato de que, na época da Entrevista 2, P2 já havia passado por outras 3 aulas (depois da 1ª) e por outras circunstâncias, que acabaram por lhe dar outra visão daquela 1ª aula. Antes, a descrição dessa 1ª aula trazia em si a sensação de frustração e de tristeza. Já, na Entrevista 2, ele deixa transparecer a sensação de superação. Ele descreve toda a experiência como uma situação que foi difícil, mas que, hoje, ele considera importante para seu crescimento, vendo como positivo o fato de ter conseguido pensar em alternativas para os problemas ocorridos na hora da aula.

2) Conceito de cultura

P2 demonstra estar refletindo sobre o conceito de cultura e estar tentando construí-lo. Na Entrevista 1, ao ser questionado sobre formas de se abordar cultura em sala de aula, ele respondeu o seguinte:

P2: A gente [P1 e P2] pensou em música porque coloca a cultura no meio. Isso é uma coisa que também me motivou a vir pro PFOL porque eu sou brasileiro e **eu sinto vontade de espalhar minha cultura** e, com a língua, a **língua é cultura, então eu posso passar a minha cultura**.
(P2 – ENTREVISTA 1)

Ele se refere à língua como cultura e dá o exemplo da música como uma forma de se “passar” aspectos culturais em sala. Na Entrevista 2, ao lembrarmos essa fala, ele continua descrevendo a cultura como algo a “ser passado”, o que me faz pensar que ele parece estar reduzindo o entendimento de cultura a um dos conteúdos a serem ensinados de uma L2:

F1: (...) cultura é muito complexa, tem várias esferas dela e **língua é cultura**, é a mesma coisa quando eu tô na aula de inglês, com uma professora italiana ou uma professora brasileira me passando... **“me passa a cultura britânica e a cultura americana”**, então é um jeito, no português, eu vou... que nem na escola, **eu aprendia muito da cultura lusitana nas aulas de português e aprendi muito da cultura brasileira**, então ainda acho que **é uma forma de eu espalhar a minha cultura** e eu ainda sinto isso, eu tenho... **eu sou bem patriota**, então eu sinto essa vontade.
(P2 – ENTREVISTA 2)

Nessa fala, P2 elucida várias questões que, a meu ver, parecem ainda bastante confusas para ele. Apesar de sempre se referir à língua como cultura, quando ele dá exemplos de cultura em sala de aula, ele associa a cultura a nacionalidades específicas (cultura britânica, americana, lusitana, brasileira), como se a cultura fosse um conteúdo a ser ensinado na aula de L2 e como se ela se restringisse a uma nacionalidade: ele fala

sobre “passar a cultura britânica” ou “passar a cultura brasileira”, mas, afinal, qual é a cultura britânica, qual é a cultura brasileira? Existe uma cultura britânica? Existe uma cultura brasileira?

Tais questionamentos, já levantados por Hall (2006), acerca da construção do conceito de nacionalidade debatem justamente essa noção que nos dá a falsa impressão de unificação cultural por meio de uma nacionalidade, o que, de fato, não corresponde à realidade, uma vez que a cultura não se restringe à ideia de uma nação, nem é possível identificar traços culturais profundos levando em conta unicamente a nacionalidade.

P2 relaciona língua e cultura, porém, de acordo com suas explicações, conclui que tal relação, para ele, somente se faz no plano teórico, pois, na prática, os exemplos e explicações dados por ele revelam que o conceito de cultura no qual ele acredita é uma ideia muito mais próxima do que podemos chamar de repertório cultural (músicas típicas, festas, datas importantes, roupas, etc) e não a uma ideia de cultura não tão facilmente definível e mensurada, que se constrói por meio das relações sociais e, conseqüentemente, pela linguagem (BAKHTIN, 1986). Nesse sentido, o conceito de língua como cultura, citado por P2 tantas vezes, parece ser mais compreendido como um aspecto associado a determinadas nacionalidades, tal como exemplificado por ele.

Outra expressão utilizada por P2 que me pareceu contraditória foi “passar a cultura”. Tal expressão remete à ideia de um aluno que receberá passivamente o **conteúdo cultural** de um professor, sem questionar ou apresentar qualquer estranhamento. Porém, não é possível “passar” ao aluno a “cultura brasileira” como se esta fosse um conteúdo escolar. A cultura se constrói pela linguagem, pelas nuances de uso, pela construção dos significados (BAKHTIN, 1986), por isso a importância do trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala, os quais revelam diferentes usos e relações com a língua em nossa sociedade. Não é possível afirmar que existe uma cultura especificamente a ser “passada” aos alunos. Todo tipo de contato cultural gerará efeitos tanto no aluno como no professor. Afinal, o professor também entra em contato com a cultura do aluno e esse intercâmbio entre modos de compreender o mundo tem efeitos em ambos: aluno e professor. Por isso, muitas vezes, era difícil para P2 ver que certos comportamentos dos alunos poderiam não ser sinais de desrespeito, mas simplesmente diferentes modos de se portar.

Além disso, ele diz se sentir motivado a “espalhar” sua cultura por ser “patriota”, o que me parece bastante perigoso, uma vez que, ao se assumir essa postura no lugar de professor, ele já subentende que a sua cultura é boa (porque é sua) e, por

isso, merece ser “espalhada”, mesmo que os alunos não a vejam da mesma maneira, revelando-se, assim, por trás desse desejo, algo que me remete à ideia de catequização. Quero deixar claro, porém, que acredito que P2 não tenha, conscientemente, o desejo de “catequisar” os alunos. Mas, ao assumir essa postura, é possível perceber que ele vê a sua cultura como um tópico a ser ensinado em sala, portanto, os alunos precisam aprendê-la. Nesse sentido, tocamos em um ponto bastante delicado: o aluno estrangeiro já carrega em si sua própria cultura e, no momento, vive em outro país e passa a entrar em contato com outro modelo cultural, distinto do seu. Ao “aprender” uma nova cultura na aula de PFOL por intermédio de um professor que se auto intitula “patriota” e que tem como anseio “espalhar” sua cultura, a diferença entre o que seria “ensinar” cultura e “impor” a cultura pode ser muito tênue e perigosa.

Parece-me que parte do equívoco desse entendimento pode residir no fato de que, durante todo o semestre, ao nos preocuparmos tão profundamente com os conteúdos a serem ensinados e com a pesquisa que P1 e P2 deveriam realizar, eu não os levei a refletir muito sobre essa questão do tratamento da interculturalidade em sala: da importância de se ver o outro e de entender que ele já traz consigo crenças e valores que precisam ser considerados. Como bem levantou P1, em sua 2ª entrevista, o aluno não é uma folha em branco onde eu escrevo o que eu quero, por isso não basta “trazer” materiais que tratem da cultura em sala, se não nos atentamos para o fato de que o próprio aluno já carrega em si a sua cultura. Nesse sentido, o cuidado com o respeito ao outro é muito importante. P2 demonstra não ter percebido que uma abordagem intercultural traz mais a ideia de compartilhar culturas, uma vez que, em uma sala tão heterogênea culturalmente como a de PFOL, nós buscamos muito mais dividir modos de compreender o mundo por meio de nossas diferentes culturas do que transmitir o que seria uma suposta cultura brasileira.

Assim, parece-me muito claro que P2 traz consigo a importância do conceito teórico de que língua é cultura, mas ainda não pôde entendê-lo de fato na prática de sala de aula. Pois, ao definir várias vezes a língua como cultura, ele não se dá conta de que tal definição não se refere simplesmente a eventos ou aspectos culturais de uma nação (brasileira, britânica, portuguesa, etc), mas a relações muito mais sutis que têm ligação direta com a construção de sentidos e significados para um grupo de pessoas. Nessa direção, a relação entre língua e cultura é muito forte, uma vez que as relações sociais se fazem pela linguagem, que se faz pela cultura.

Porém, é importante ressaltar que P2 deixa claro que tem a consciência de que ainda está construindo alguns conceitos e revendo suas ideias, as quais não lhe parecem muito claras ainda. Ao ser questionado sobre o que seria ensinar e ser professor de PFOL, ele recupera o conceito de língua como cultura que vem reafirmando em suas falas, mas admite que ainda não consegue entendê-lo totalmente e se sente confuso quando precisa explicá-lo:

P2: O que é ensinar português e o que é ser professor de português? Você vai passar a sua cultura porque língua é a cultura e vai ajudar, porque também depende do aluno querer saber usar a língua em vários contextos e várias coisas... **Ainda é confuso pra mim. Tipo, mostrar a estrutura, vou mostrar diferentes contextos onde a língua é usada... é, ainda é confuso pra mim.**

(P2 – ENTREVISTA 2)

Claro que essa atitude é totalmente condizente com a fase na qual ele se encontra em sua formação. Inclusive, eu diria até que ele está em um estágio já bastante avançado de reflexão sobre vários conceitos teóricos que já estuda na teoria, mas que ainda experienciou muito pouco, de fato, na prática. Tudo isso ainda no começo do 3º período.

Quando confrontamos conceitos teóricos com a realidade de sala de aula, como está acontecendo com P1 e P2, nossa compreensão é diferenciada: ver o que estudamos refletido em situações reais, com alunos reais, faz com que compreendamos o que estudamos em textos acadêmicos a partir de outra perspectiva. É evidente que, a todo momento, ele vai revelando crenças em suas falas e demonstra estar refletindo sobre elas. Nesse sentido, todo esse processo já tem grande validade por gerar esses momentos de estudo teórico vinculado à prática pedagógica.

3) A imagem do professor e a concepção de ensino.

Em vários momentos, P2 fala sobre aspectos relativos ao ensino e também afirma ter se descoberto como professor, a partir da experiência vivida no PFOL. Segundo ele, foi um processo que o fez ir percebendo o gosto pela docência ao longo do semestre:

P2: Do PFOL foi muito enriquecedor pra mim, tanto pra crescer como ser humano, como professor, **porque eu me descobri professor**. Antes, eu tinha muita dúvida se eu queria ser [professor], se eu não queria, e quando eu fui lá, na minha primeira aula eu já fiquei: "ai meu Deus, será que eu vou"? **A minha primeira aula foi tão horrível, mas eu fiz a segunda, a terceira e eu fui pegando gosto e eu vi que era legal.**

(P2 – ENTREVISTA 2)

Na Entrevista 2, ao falar sobre a Entrevista 1, ele se descreve como ingênuo:

P2: **E como eu era bem ingênuo.**

PROF: Ah é?

P2: Nossa.

PROF: Por quê?

P2: Não sei, as coisas que eu pensava sobre o PFOL, sobre ser professor, tanto de inglês quanto de português, que eu falei que tinha que ter... **tinha que ser mais nativo, que eu já ia ser mais seguro com a cultura.**

PROF: Aham.

P2: Hoje não.

PROF: Não? Mudou um pouco?

P2: Mudou.

(P2 – ENTREVISTA 2)

Essa questão do falante nativo que, por meio dessa fala, parece ter sido superada, revela-se em outros momentos, evidenciando que tal crença ainda está presente em seu modo de pensar como professor de inglês, embora seu discurso diga o contrário. Em um momento, eu peço a ele que me explique a diferença entre um professor de inglês e um de PFOL e a figura do falante nativo ainda aparece, não com o uso do termo em si, mas com a ideia de que o falante nativo tem vantagem sobre o não nativo e que isso representa um problema a ser enfrentado por ele.

PROF: E no caso de ser professor de inglês?

P2: É mais difícil porque... até eu tinha essa dificuldade, tipo: **"como é que eu vou poder ensinar uma língua que é de uma cultura que eu não sou, que eu não faço parte"? Eu vou estudar, eu vou tentar passar e é difícil também**, a professora [de inglês do curso de Letras] tá falando as coisas de inglês e eu tô... **aí vou me imaginar lá**, e como é esse sotaque? Eu nem sei qual sotaque é (...). **É difícil você materializar algo... eu não sei como me expressar agora...** Porque **eu não tô vivendo lá**, esses tempos eu pensei em fazer intercâmbio e tal, mas sei que com o estudo dá pra...

PROF: ...uhum, você sente essa dificuldade né?

P2: Sinto. **Acho que eu preciso muito mais de estudo quando ele é de outra cultura.**

PROF: Você acha que o inglês é mais difícil?

P2: Mais difícil como?

PROF: Ser professor de inglês acaba sendo mais difícil do que de português, você acha?

P2: Eu acho que sim porque **eu não quero ser aquele professor de cursinho**, que passa as mesmas coisas culturais, as mesmas estruturas, isso e aquilo. **Eu quero uma coisa além, eu quero que os meus alunos vivenciem a língua. E vivenciar uma língua que é uma cultura de que você não é, então eu acho que eu tenho que estudar mais, pesquisar mais do que no português**, que é uma coisa que eu já estudei a minha vida inteira, que eu cresci aqui.

(P2 – ENTREVISTA 2)

Chamarei a atenção para dois pontos principais dessa fala de P2: 1) Ele revela uma idealização do professor que pretende ser, menosprezando o trabalho do “professor de cursinho”. Porém, ele parece não se dar conta de que o professor é um profissional como outro qualquer e que trabalha não só por realização pessoal ou profissional, mas também porque precisa de um salário e, assim, muitas vezes, vê-se obrigado a seguir métodos com os quais não concorda inteiramente, tendo que ter um nível de reflexão suficiente para tentar adequar, na medida do possível, suas próprias crenças com a metodologia do lugar onde trabalha. 2) Ele demonstra acreditar que, se ele viver no país de fala de língua inglesa, terá mais facilidade ao ensinar a língua. Porém, em nenhum momento, ele se dá conta de que uma língua não é falada em um único local do mundo. Então, qual seria o local para onde ele precisaria viajar para ser um professor de inglês melhor? De qual inglês estamos falando? Além disso, os aprendizes de inglês querem aprender inglês para falar somente com “nativos”? Nativos de onde? Essas questões parecem ainda não ser objeto de reflexão para P2.

Nesse ponto, é possível estabelecer uma conexão entre esse posicionamento de P2 com a definição de cultura que ele trouxe nas falas anteriores. Conforme analisamos no item 2 (Conceito de cultura), P2 demonstra a crença de que há uma ligação entre cultura e nacionalidade. Tal crença parece estar conectada com outra crença: a de que o professor não nativo precisa estudar mais do que o nativo, uma vez que não é da nacionalidade do nativo, por isso um teria vantagens sobre o outro. Mas, repito, falta a P2 refletir sobre várias questões: de qual nacionalidade estamos falando para ser um bom professor de inglês? E mesmo se pensarmos em uma nacionalidade específica, a língua ou cultura de um país é a mesma para todas as regiões desse país?

Também me parece curioso o fato de ele ter percebido que ser nativo na língua portuguesa não representou, para ele, uma vantagem tão significativa na hora de dar aula, do modo como ele tinha imaginado que seria. Porém, mesmo com essa compreensão, quando ele fala sobre ser professor de inglês, ele narra com relativo sentimento de desvantagem o fato de não conhecer a fundo a cultura inglesa e de não ter o conhecimento de um nativo para dar aulas. Rajagopalan (2003) aborda as consequências desse tipo de pensamento nos professores em formação: “(...) como resultado direto de determinadas práticas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade” (RAJAGOPALAN, 2003, p.68).

Sobre o ensino de L2, P2 relatou o seguinte:

PROF: Você acha que essa experiência [com o PFOL] influenciou no seu modo de ver e entender o ensino de línguas?

P2: Sim, principalmente na questão de que **uma aula de língua não poder ser expositiva, isso é uma coisa que você sempre falou**, são coisas que não falei ainda... **mas que uma aula de língua não pode ser expositiva, chegar lá e falar, falar, falar, falar e o aluno anotar e tal**. Aula de língua o aluno tem que ter... ele tem que praticar, ele tem que entender senão ele vai perder o foco, ele vai dormir... é uma língua, ele tem que praticar, língua é uma coisa viva, não tem como só eu ficar falando.

F2: E você acha que você entendeu isso depois? Que você deu aula no PFOL?

F1: Aham. **Eu comecei a refletir mais sobre isso, acho também que nem só uma aula de língua, toda aula não pode ser só expositiva.**

(P2 – ENTREVISTA 2)

Nesse ponto, P2 fala da importância de se preparar a aula pensando no aluno como alguém que participa ativamente do processo de ensino e não somente alguém que “anota” coisas e recebe informações, por isso a relevância de se pensar na aula como não expositiva. Essa era uma questão para a qual eu sempre chamava a atenção na preparação das aulas: de se criar atividades nas quais os alunos participassem ativamente, que aquelas atividades tivessem um sentido para eles.

Em outro momento, eu pedi a ele que se definisse como professor, relatando o que havia aprendido ao longo do semestre:

P2: (...) **tem que prestar atenção no aluno**, se ele tá entendendo a minha aula. Eu adorei a aula que eu fiz, eu tenho orgulho da minha aula, só que se o aluno não tá prestando atenção, então tem alguma coisa errada, eu vou ter que mudar o meu plano, acho que nem sempre eu vou ser perfeito, não sou um deus só porque eu sou professor. Então, **você tem que ouvir o aluno**, tem que ver... acho que não é só você dar aula, **você tem que prestar atenção em tudo ao seu redor, tem que analisar a produção do aluno, tem que analisar o aluno, tem que analisar o andamento da sua aula. São várias tarefas em uma só**, eu acho.

(P2 – ENTREVISTA 2)

Ele parece ter compreendido que o planejamento precisa ser flexível e o professor pode alterá-lo assim que perceba a necessidade de fazê-lo, revelando a tendência de adotar uma postura reflexiva em todos os momentos da aula (trata-se da reflexão na ação, definida por Schön). Fato este que foi muito difícil no começo das aulas, pelos relatos escritos de P1 e de P2. Além disso, P2 deixa claro que o ensino precisa partir sempre das necessidades do aluno e de seus interesses. Essa percepção também ficou clara na comparação entre as seguintes partes das duas entrevistas. Primeiramente, observemos a Entrevista 1:

PROF: O que você espera da produção do aluno estrangeiro em relação à gramática, à pronúncia, à fluência? Você acha que, desses três, tem algum que é mais importante? Gramática, pronúncia, fluência?

P2: Eu acho que pronúncia

PROF: Você acha que é mais importante? Por quê?

P2: Porque a gramática ninguém usa 100% a gramática normativa e, mesmo eles errando um pouco, dá pra você entender, por mais que ele tenha um sotaque carregado, se ele pronunciar a palavra mais ou menos direito, o nativo vai conseguir entender. Eu acho que a pronúncia é mais importante.

(P2 – ENTREVISTA 1)

Já na Entrevista 2, ele muda seu posicionamento em relação a essa questão:

PROF: (...) continua igual essa ideia? Pronúncia é o mais importante?

F1: **Eu acho que depende do objetivo do aluno.** Se ele não for, tipo, conversar, se for... sei lá, ele vai trabalhar com escrita, a tradução, alguma coisa... o mais importante é a gramática pra ele, do que a pronúncia, ele não vai falar. Mas se ele vai viver aqui, acho que os três né, ele precisa dos três, ele vai trabalhar, ele precisa usar a gramática normativa. Acho que depende muito do objetivo do aluno. Pra mim, os três tão no mesmo, mesmos pesos.

F2: Então você mudaria essa resposta?

F1: Sim.

F2: E você acha que você mudaria porque você acha que você pensou melhor sobre? Pelas aulas [de PFOL]?

F1: Porque eu pensei melhor, por causa das aulas [de PFOL] e **agora eu tô linkando muito com o inglês, tipo me colocando no lugar do aluno estrangeiro que tá aprendendo uma língua que não é a dele. Os três são muito importantes e tudo depende do seu objetivo.**

(P2 – ENTREVISTA 2)

Antes, na Entrevista 1, P2 elabora sua opinião sem pensar no ponto de vista do aluno. Mais tarde, na Entrevista 2, depois de ter dado aulas e conhecido alunos reais e também de estar passando pela experiência de aprendiz de L2, ele repensa seu posicionamento e reconhece a importância de, antes de tudo, pensar no aprendiz e em suas necessidades. Essa ideia tem relação direta com a compreensão do planejamento como flexível e ajustável – concepção demonstrada anteriormente. Assim, percebe-se que a compreensão de ensino de P2 também está em processo de construção por meio de suas reflexões oriundas da prática de professor e de aprendiz. Tal entendimento parece estar apoiado no aluno e em suas necessidades.

4) Relações entre teoria e prática

Outra questão identificada nas falas de P2 foi a relação entre teoria e prática, principalmente entre o que ele estava estudando na disciplina de GP PFOL e a preparação das aulas de PFOL. Na Entrevista 1, ele disse não encontrar uma conexão muito profunda entre o que estava estudando na teoria e o que estava produzindo nas aulas de PFOL:

PROF: Eu sei que você tá lendo muita coisa teórica no grupo de pesquisa [disciplina GP PFOL]. Você consegue relacionar essa teoria com a prática? Consegue fazer essa ponte ou, para você, por enquanto, elas tão separadas na sua cabeça?

P2: Algumas coisas sim e outras não. A gente fala muito do Celpe Bras e, pelo que eu vi, nossa turma [turma dos alunos estrangeiros da extensão] não vai fazer a prova do Celpe. A gente tá estudando muito o Celpe Bras. Amanhã, a gente vai fazer a prova e eu não vejo muito isso aí. Eu acho que eles [turma dos alunos estrangeiros da extensão] estão estudando a língua pra falar mesmo, diferente do que pra escrita. O foco dos nossos encontros do grupo de pesquisa é o Celpe Bras, mas teve um artigo que falava sobre cultura, sobre a importância da língua, se a língua fazia parte da cultura, se ela era cultura, isso eu achei que tava bem linkado com as aulas aqui.

(P2 – ENTREVISTA 1)

Na Entrevista 2, eu lhe questioneei sobre essa resposta dada anteriormente e ele mudou seu posicionamento:

PROF: Depois de você ter preparado as aulas, as atividades, o que você acha da relação entre as ideias que você estudou sobre o Celpe Bras e as aulas que você preparou? Você achava que elas estavam desconectadas antes [na Entrevista 1], Celpe Bras e aula do PFOL, aqui os objetivos são um, aqui são outro. Você acha que, depois de ter preparado as aulas, de ter feito tudo, você acha que as duas coisas ainda estão desconectadas?

P2: Não, é que ainda estava bem no começo do meu grupo de pesquisa né. Depois, tudo... **todos os artigos e todas as coisas que a gente leu e pesquisou, tudo linkava com as aulas do PFOL e o Celpe, pra mim, foi o centro de ideia pra preparar as aulas. Então tudo que a gente fez ali a gente tentou lembrar do Celpe e como é que ia trabalhar isso e aquilo, pelo menos as nossas atividades estavam bem conectadas.**

PROF: Então daí depois você achou que fez sentido?

P2: Fez, é que estava bem no começo, eu estava bem ingênuo ali.

PROF: E você acha que teria sido diferente se você só tivesse estudado a teoria? Tipo: "ah, esse aqui é o Celpe Bras, essa é a teoria".

P2: Teria, se eu não tivesse participado das aulas. Teria porque ficaria mais difícil pra eu imaginar como é que ia ser, "como é que será que eles estudam? Como é que será que eles vão se sair escrevendo e fazendo isso, ou conversando"? Então como é que será? Como é que seria? **Eu ficar só imaginando, ia ser uma coisa idealizada minha, não o real, que eu vi.**

PROF: Uhum e quando você viu, qual que foi o impacto? Você ver a coisa acontecendo?

P2: Ah...

PROF: ...que você tanto estudou na teoria?

P2: É bem legal, tipo você fala: "nossa, é de verdade. Nossa, é realmente assim" (...) **Eu até conseguia acrescentar mais às coisas que eu estava lendo pelas coisas que eu observava.** "Nossa, não é só isso, é mais isso, isso, isso e aquilo". Superou as minhas expectativas.

(P2 – ENTREVISTA 2)

Ele reconhece a importância da prática didática na compreensão de conceitos estudados a nível teórico. Segundo ele, os textos lidos e as discussões das aulas teóricas tinham relação direta com as aulas ministradas e ele pôde experienciar toda a situação do

ponto de vista da prática e não somente da idealização. Nesse sentido, parece-me bastante clara a ideia de que a experiência prática, nesse caso, para P2, representou a ressignificação de conceitos teóricos, ou seja, a partir da experiência didática, ele pôde compreender a teoria de uma maneira diferenciada: a teoria passa a ter outro sentido, a partir da prática de sala de aula. Tal como indicam Johnson e Golombek (2016), sobre a importância de se aliar o estudo de conceitos teóricos a um contexto específico, afim de dar sentido à teoria.

P2 também revela que utilizou a experiência do PFOL para realizar duas pesquisas para duas disciplinas diferentes:

P2: Eu senti que fui muito mais ativo do que passivo [durante as aulas de PFOL], que eu achei que ia ficar lá observando só e era isso. Mas eu dei aula, eu preparei, eu... a gente teve várias reuniões com você toda semana.

PROF: Uhum, fez correções.

P2: Fez correções.

PROF: E se fosse pra...

P2: **...e ainda a gente usou todo nosso material do PFOL pra fazer o artigo pra matéria de Estudos do Texto [disciplina do curso de Letras], a gente apresentou no SEPEL¹³.**

(P2 – ENTREVISTA 2)

Assim, tanto P1 como P2 tiveram a oportunidade de transformar sua experiência didática em pesquisas. Para tanto, tiveram que estudar conceitos teóricos para fundamentar suas investigações, frutos da atividade prática de sala de aula. Dessa forma, percebe-se que o trabalho realizado por eles atingiu várias esferas de sua formação profissional: tanto teórica quanto prática.

As principais ideias levantadas na análise das entrevistas de P2 se encontram a seguir, no QUADRO 8:

QUADRO 8 – ASPECTOS ANALISADOS NAS ENTREVISTAS DE P2

	1ª Entrevista	2ª Entrevista
RECONHECER E TRABALHAR AS PRÓPRIAS	Antes da experiência prática, essa era uma	Ele percebeu o quanto se mostrou difícil, para ele, lidar com as reações dos alunos e a consequente sensação de reprovação e

¹³ SEPEL: Seminário de Pesquisas do Curso de Letras Inglês da UTFPR. Esse é um evento local semestral, no qual, entre outras atividades acadêmicas, são apresentadas as pesquisas desenvolvidas ao longo do semestre nas diferentes disciplinas de Grupos de Pesquisa, que são escolhidas pelos alunos a cada período. Cada estudante deve cursar, obrigatoriamente, 5 disciplinas de Grupo de Pesquisa ao longo do curso.

EMOÇÕES	questão que nunca lhe tinha ocorrido.	insatisfação sentida por ele. Aos poucos, ele diz se sentir mais seguro em relação à sensação de julgamento que sentia em decorrência dos olhares e feições dos alunos.
CONCEITO DE CULTURA	Destacam-se as seguintes ideias resumidas: 1) Língua é cultura. 2) Sou brasileiro e tenho desejo de espalhar a minha cultura.	Não houve muitas mudanças no entendimento de P2 nessa questão. Ele continua relacionando língua e cultura, mas continua não compreendendo mais profundamente tal relação: ele revela a ideia de cultura relacionada a nacionalidades (patriotismo) e a repertório cultural (danças, festas, eventos). Continua afirmando o desejo de espalhar sua cultura. Ele admite que não tem muito claro esse conceito e que ainda precisa repensá-lo com mais cuidado porque sabe que não o entendeu claramente. Tal constatação pode também ser explicada pelo fato de, durante o semestre, eu não falar diretamente sobre a questão da importância da interculturalidade nas aulas de PFOL e da importância de se entender o lugar do outro na abordagem cultural.
A IMAGEM DO PROFESSOR E A CONCEPÇÃO DE ENSINO	O aluno em si e suas necessidades não fazem parte de suas reflexões. Tanto a ideia do professor como do ensino são bastante idealizadas.	Ele diz não mais se influenciar pela ideia de professor nativo, mas suas falas ainda demonstram que ele se preocupa com o fato de ser um professor de inglês não nativo. Ele passa a perceber a importância de se planejar uma aula não expositiva, levando os alunos a participarem das atividades e interagirem entre si. Ele reconhece que a

		aprendizagem é um processo ativo pelo qual o aluno deve passar.
RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	Ele afirma não haver conexão aparente.	P2 vê conexão entre a prática do PFOL e tudo que foi lido e estudado na teoria de disciplinas cursadas durante o semestre. As aulas de PFOL resultaram em duas pesquisas apresentadas em duas disciplinas diferentes do curso de Letras.

6.2.2.1 Considerações gerais sobre as entrevistas de P2:

De um modo geral, P2 demonstrou repensar alguns de seus posicionamentos, principalmente no que se refere à sua postura: ele falou bastante sobre a questão dos sentimentos e emoções e de como ele vem aprendendo a trabalhar melhor para conseguir lidar de forma mais madura com as reações dos alunos, entendendo essa relação como profissional.

Além disso, ele também demonstrou estar refletindo sobre a concepção de ensino de L2 e de ver a importância de se levar em conta os interesses e necessidades dos aprendizes. Ele também compara bastante sua experiência como docente e como aprendiz de inglês a fim de entender melhor como algumas relações são estabelecidas nos processos de aprendizagem.

O conceito de cultura parece ainda não estar seguro para ele, o que acaba provocando a confusão de concepções (cultura e nacionalidade, por exemplo), mas ele demonstra estar refletindo sobre essa questão.

O ideal do professor nativo, em suas palavras, não existe. Mas, ainda percebemos pelos seus exemplos e pela sua narrativa que ele ainda acredita que o professor deve aproximar-se de um ideal de falante que se assemelhe ao nativo.

6.3 UMA VISÃO GERAL SOBRE OS DADOS: RECONFIGURAÇÃO DE CRENÇAS

Como era de se imaginar, ambos, P1 e P2, apresentaram mudanças ao longo do semestre e perceberam aspectos inerentes à atividade prática de sala de aula que, muito

provavelmente, não seriam capazes de perceber sem esta experiência. Assim como pontuam Johnson e Golombek (2016), no capítulo Formação de Professores, o estudo da teoria aliado a um contexto gerou uma compreensão diferenciada de vários conceitos. Cada um dos dois, a seu tempo e com diferentes intensidades, demonstraram atitudes reflexivas, questionando-se sobre o seu trabalho, suas expectativas, seus modos de compreender determinados aspectos inerentes ao ensino e aprendizagem não só de PFOL, mas de qualquer L2.

Ambos demonstraram colocar-se constantemente tanto no lugar de aprendiz como no lugar de professor para tentar entender os processos pelos quais passamos ao ensinar/aprender uma L2. Fato esse que corrobora as colocações que levantei no capítulo 3, Crenças, em que se afirma que as crenças do docente no ensino de L2 podem se originar a partir de uma série de fatores, sendo alguns dos principais a experiência do professor como aprendiz e também o seu ambiente de trabalho – que pode reforçar ou questionar as crenças (KUDDIES, 2005).

A meu ver, para os monitores, todo o processo foi bastante intenso e enriquecedor e pude perceber como eles foram mudando sua atitude, posicionamento e planejamento ao longo das 4 aulas que planejaram e ministraram. Tenho plena certeza de que tal experiência, no 2º período do curso, foi e será muito importante para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O objetivo dessa subseção é levantar algumas mudanças percebidas no posicionamento dos monitores e tentar descrever de que modo tais mudanças foram ocorrendo ao longo do processo. Relembrando do conceito de reconfiguração, trazido no capítulo 3, Crenças, em que afirmo acreditar em uma mudança gradual e não abrupta, na qual a análise do processo, para mim, é fundamental.

Nesse sentido, parece-me relevante esclarecer que não é meu objetivo fazer um inventário de crenças dos monitores, nem comparar as crenças iniciais e finais dos participantes. Os aspectos aqui levantados visam chamar a atenção para alguns pontos chave que fizeram parte do desenvolvimento dos monitores ao longo do processo, pontos esses que me fazem acreditar que o trabalho desenvolvido pela prática lhes fez repensar e rever seus posicionamentos iniciais. Dentro de tais pontos, encontramos alguns posicionamentos dos monitores que classificamos como crenças.

Relembrando, uma vez mais, que o objetivo principal desse estudo é fazer uma análise do desenvolvimento dos alunos em formação, portanto, foquei minha atenção não somente para as crenças iniciais e finais dos monitores, mas busquei entender o

processo pelo qual eles passaram e de que maneira tal processo se caracterizou como interventivo na formação dos monitores. Mais do que a mudança de crenças, interessa-me verificar de que modo tal mudança ocorreu ao longo do semestre, observando o modo como determinadas crenças se relacionam entre si, reafirmando-se ou contrapondo-se.

A seguir, elenco alguns aspectos que, para mim, indicaram mudanças de crenças por parte dos monitores:

I. Gramática e cultura

Os itens cultura e gramática aparecem várias vezes como motivo de reflexão tanto nos encontros, como nos relatos escritos e também nas entrevistas. Na Entrevista 1, ambos os participantes estabeleceram relação entre a gramática e a cultura, colocando esta em uma posição de evidência e de maior importância em relação àquela. Tal posicionamento já começou a ser confrontado (não abertamente) no Encontro 1, em que ambos demonstraram muito estranhamento em ver a língua portuguesa sendo explicada pela perspectiva de uma L2, no que se refere à gramática/estrutura. Ambos admitiram nunca imaginar sua LM dessa forma (dividida em estruturas gramaticais, nas quais se evidenciam regras de formação e funcionamento linguístico) e se sentiram muito inseguros ao perceber como os alunos questionavam aspectos gramaticais relacionados a nomenclaturas e regras estruturais da língua.

No planejamento da 2ª aula, quando P1 e P2 viram que teriam que dedicar parte da aula para explicar a estrutura do Imperativo Afirmativo, vinculado à escrita de receitas culinárias, eles ficaram muito inseguros e apreensivos por julgarem não ter conhecimentos suficientes para explicar tal uso da língua. Em nossos encontros, eu buscava ajudar-lhes a entender como é importante vincular o estudo de uma estrutura linguística com o uso dessa estrutura, mas para eles, era sempre difícil pensar nessa relação, justamente por eles não terem essa visão da língua como um objeto de ensino de L2.

Nas nossas conversas dos últimos encontros, pôde-se perceber que a preocupação com a gramática e o medo de questionamentos por parte dos alunos que P1 e P2 não soubessem responder foram sendo amenizados. Mas, ainda existiam.

P1, em sua 1ª entrevista, referia-se à cultura como a “protagonista” da aula e ao professor como “orientador da cultura”, já na 2ª entrevista ele repensou sua opinião e dá à cultura um lugar de importância igual ao da gramática. Tal mudança, a meu ver, deve-se a 2 fatores principalmente. O primeiro deles é que, a partir das aulas que planejou e

ministrou, ele pôde perceber como as dúvidas trazidas pelos alunos são, na sua maioria, dúvidas relacionadas à estrutura da língua. Ele se dá conta de que, pelo fato de alunos de PFOl viverem em imersão, muitos aspectos relacionados à cultura acabam sendo evidenciados em seu cotidiano, sendo os aspectos estruturais da língua os maiores causadores de dúvidas. E, para responder esse tipo de dúvida especificamente, o professor deveria ter um conhecimento estrutural da língua, além de seu conhecimento empírico de falante nativo.

O segundo fator que evidenciou a importância da gramática foi a vivência de P1 como aprendiz de inglês. Para ele, como aprendiz, o estudo da língua inglesa lhe exige uma perspectiva também estrutural da língua. Ele diz que saber a estrutura linguística como um todo (dividida em nomenclaturas e funções específicas) lhe ajuda a organizar seus conhecimentos e a se sentir mais seguro.

Assim sendo, esses dois fatores: vivência com os alunos de PFOl, a partir da perspectiva de docente, e vivência como aprendiz de inglês lhe fizeram repensar a questão da importância da gramática nas aulas de L2.

No caso de P2, tanto na 1ª como na 2ª entrevista, ele define língua como cultura várias vezes, mas as explicações que dá sobre essa definição me fazem concluir que, na verdade, ele não tem muito claro esse conceito que estudou na teoria. Nas duas entrevistas, ele traz uma ideia de cultura relacionada à nacionalidade (cultura brasileira, cultura lusitana, cultura britânica), restringindo os aspectos culturais ao repertório cultural de uma nação (tais como danças e comidas típicas, datas comemorativas, uso de vocábulos específicos, sotaques...). Sua justificativa para gostar de abordar a cultura em sala é o fato de ele se auto descrever como “patriota”, por esse motivo ter o desejo de “espalhar” sua cultura. Já analisei, nas seções anteriores as contradições do discurso de P2 nesse sentido, mas gostaria de chamar a atenção para alguns pontos específicos. Primeiramente, destaco o grupo de crenças que se identifica na sua fala sobre cultura: 1) definição de cultura relacionada à nacionalidade; 2) cultura restrita a repertório cultural de um país, sem qualquer questionamento sobre o que seja reconhecido como cultura nesse país (quais grupos e por quais motivos se definem aspectos culturais – músicas, comidas, vocábulos, sotaques); 3) abordagem cultural na aula de L2 como forma de patriotismo e de disseminação cultural.

Esse conjunto de crenças reveladas por P2, a meu ver, vem em encontro com a sua ideia de falante nativo. Na 1ª entrevista, ele diz que, por ser falante nativo de português, teria maior facilidade de dar aulas dessa língua. Na 2ª entrevista, ele revê

esse posicionamento e diz abertamente não concordar mais com ele, descrevendo tal visão como ingênua de sua parte. Porém, em outros momentos da 2ª entrevista, quando ele fala sobre ser professor de inglês, ele se vê em desvantagem por não conhecer tão bem a cultura da língua inglesa, portanto, um falante nativo teria mais facilidade de dar aulas do que ele. Curioso perceber como ele viu, na prática, que o fato de ser nativo não lhe trouxe nenhuma facilidade para dar aula de português, pelo contrário: foi muito difícil, para ele, ver sua própria língua sendo ensinada/aprendida como L2, mas continua pensando que ser falante nativo de inglês seria uma facilidade para dar aulas de inglês.

A meu ver, o conjunto de crenças sobre cultura demonstrado por P2 tem relação direta com sua visão das vantagens de um professor nativo. Vamos testar sua hipótese: a cultura se relaciona a uma nacionalidade e se restringe a alguns aspectos culturais nacionais, então, realmente a pessoa cuja nacionalidade indica determinada língua (um norte americano que fala inglês) terá mais facilidade ao ensinar uma L2. Porém, sabemos que nem o conceito de cultura nem a língua em si se restringem a um país, por exemplo: quem é o falante nativo de português? É o brasileiro? De que região? De que idade? De que escolaridade? Todas essas questões já levantadas pela sociolinguística, nas quais não entraremos em detalhes por não serem o foco de nossa análise, são capazes de questionar o mito do falante nativo de maneira bastante contundente.

Para P2, no entanto, tais questões ainda não lhe trazem reflexões. Muito provavelmente pelo fato de que muitos conceitos com os quais ele embasa seus posicionamentos ainda estarem no plano estritamente teórico, como é o caso do conceito de língua e cultura, outros ainda indicam pouca reflexão teórica e também pouca experiência prática, como é o caso do falante nativo, que ele diz ter entendido e superado, por meio da experiência prática, mas que revela ainda acreditar, por suas falas.

II. Elaboração de material didático e planejamento das aulas

Durante todo o semestre, os monitores estiveram ocupados com a elaboração de materiais didáticos. A princípio, eles traziam para nossos encontros vários materiais aleatórios, tendo em comum apenas o tema da aula e, quando eu os questionava em relação às atividades que eles tinham imaginado para os materiais selecionados ou ao modo de organização dessas atividades, pensando em nosso objetivo, eles me

respondiam que não haviam pensado nisso. Assim, durante os primeiros encontros, eles somente traziam uma lista desorganizada de materiais.

No decorrer do semestre, eu fui lhes explicando sobre a importância de, já no momento de selecionar materiais, pensar nas possíveis atividades a partir dessa seleção, sendo tais atividades organizadas dentro de uma sequência didática com um objetivo definido. Assim, eu sempre lhes perguntava: “o que vamos fazer com isso?” e íamos pensando em modos de se trabalhar os diferentes conteúdos previstos no planejamento do semestre.

Aos poucos, eles foram demonstrando compreender que não bastava selecionar vários materiais que lhes pareciam interessantes e levá-los para a aula simplesmente, mas que era necessário adequar tais recursos à sala de aula, elaborando atividades pertinentes tanto à nossa concepção de língua como aos objetivos definidos para cada aula especificamente e também pensando no perfil dos alunos.

Na Entrevista 1, P1 descrevia um bom material didático como aquele que expusesse o contexto brasileiro para o aluno. Já, na Entrevista 2, ele descreve um bom material como aquele que não só descreve amostras aleatórias do contexto brasileiro – como ele supunha antes – mas que é feito a partir da realidade, necessidades e interesses dos alunos, sendo que as atividades trouxessem aspectos que fossem significativos aos aprendizes e, portanto, fizessem sentido para eles.

Em relação ao planejamento das aulas, no princípio dos nossos trabalhos, tanto P1 como P2 se preocupavam muito com elaborar um planejamento e segui-lo à risca. Para a 1ª aula, eles tentaram prever tudo que poderia acontecer, inclusive as dúvidas dos alunos que pudessem surgir, preocupando-se com os mínimos detalhes, por exemplo: obedecer a ordem exata das perguntas orais que seriam feitas aos alunos na hora da interação com toda a turma. Como era a 1ª vez que eles davam aulas, tentei tranquilizá-los e deixar claro que o planejamento da aula é importante, mas que ele precisa ser flexível e que não havia a necessidade de prender-se tanto a ele.

Apesar disso, eles só puderam perceber que o planejamento não pode ser fixo, como eles imaginavam, quando tiveram que ministrar a aula que haviam planejado. Os alunos não tiveram as dúvidas previstas – mas outras não planejadas pelos monitores – bem como o andamento das atividades foi diferente do que os monitores esperavam. Esse choque entre o que eles idealizaram e o que aconteceu na realidade, para eles, foi bastante impactante e, nas próximas aulas, eles sempre tinham essa 1ª aula frustrada (na visão deles) como referência. Também nas entrevistas e nos relatos escritos, a

experiência da 1ª aula era sempre lembrada como muito ruim e que não deveria se repetir. A meu ver, essa primeira experiência foi essencial para que eles entendessem, de fato, a função do planejamento para o docente.

Na medida em que os encontros semanais iam ocorrendo e que os monitores precisavam selecionar materiais, organiza-los dentro de uma sequência didática por meio de atividades que visassem a um objetivo, tendo em vista um planejamento global, eles foram percebendo que as aulas são planejadas tanto a partir de uma perspectiva micro (aquela aula, daquele dia específico) quanto de uma perspectiva macro (o planejamento de todo o semestre). Essa compreensão foi ocorrendo pouco a pouco, na medida em que definíamos o tema de uma aula e, a partir disso, os monitores precisavam selecionar materiais e criar atividades tendo por base esses materiais. Os encontros mostram claramente como a negociação das atividades foi ocorrendo: a princípio, nos primeiros encontros, eu dava muitas ideias e acabava sempre definindo o que faríamos, mas quanto mais passava o tempo, mais eles mesmos iam decidindo e negociando entre eles a realização das atividades e do planejamento e eu procurava interferir menos.

A tarefa de selecionar materiais e transforma-los em atividades organizadas dentro de uma sequência didática que tivesse um objetivo pré-definido, a meu ver, foi muito importante para eles e fez com que eles fossem percebendo, na perspectiva do professor, a importância do planejamento e organização.

Uma mudança bastante significativa que percebi ao longo do semestre foi que, a princípio, o planejamento da aula e o material didático eram elaborados a fim de atender às necessidades dos monitores: ter materiais para realizar sua pesquisa. A princípio, essa era a grande preocupação apresentada por eles. Porém, na medida em que o tempo foi passando, eles foram percebendo que precisavam focar mais nos alunos estrangeiros, pensando nas necessidades, objetivos e realidade dos aprendizes. Tal mudança de atitude foi ocorrendo gradativamente, na medida em que os monitores iam percebendo que os alunos, muitas vezes, mostravam-se desinteressados ou desmotivados e que as atividades não eram muito atrativas para eles. Nesse sentido, a cada aula, eles buscavam rever as atividades elaboradas tendo em vista o perfil da turma. Esse foi um dos pontos mais interessantes de toda a experiência, a meu ver. Pois os monitores se deram conta, pela primeira vez, de que a aula é feita para alunos reais em situações reais.

Encerro, assim, este capítulo de Análise dos Dados, no qual procurei evidenciar variados pontos que me pareceram relevantes em todo o processo vivenciado pelos monitores e também por mim. Tive a intenção de estabelecer uma conexão entre os conceitos teóricos levantados nos capítulos de fundamentação teórica, tendo me parecido bastante evidentes os efeitos no desenvolvimento dos alunos causados pela reflexão constante (individual e em grupo), tal como explicitado por Schön (1992; 2000), Perrenoud (2002) e Gimenez (2005), o que os levou a conscientizarem-se e repensarem algumas de suas crenças, como sugerido por Barcelos (2007). As possíveis reconfigurações foram indicadas pelas análises tanto dos encontros semanais, como nos relatos escritos e também nas entrevistas. Conjuntamente com esses aspectos, pareceu-me evidente que a articulação entre teoria e prática resultou em uma compreensão mais clara e realista, por parte dos participantes da pesquisa, de conceitos teóricos estudados nas disciplinas do curso, como indicado por Gimenez (2005); Johnson e Golombek (2016); Johnson (2016); Lave e Wenger (1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim dessa investigação representa, para mim, na verdade, chegar a um novo ponto de partida. Quando iniciei este trabalho, em 2015, com ideias embrionárias que resultaram em um primeiro projeto de pesquisa que me abriu as portas para este Programa de Pós Graduação, eu, com certeza, não imaginava refletir sobre as questões que, ao final, pude refletir. Posso definir esta investigação como uma investigação de minha própria compreensão da caracterização de prática e teoria. Como se faz a teoria? Como se relaciona prática e teoria? Como se compreende esta relação a partir do olhar de quem está começando sua formação? Refletindo sobre essas questões e revisitando minha própria formação, hoje, percebo claramente o que me motivou a fazer determinadas escolhas no andamento desta pesquisa.

Recuperando a linha de raciocínio que tentei estabelecer ao longo do trabalho, destaco a importância de se promover uma formação de professores que leve ao constante questionamento, na qual a reflexão não seja um exercício guiado ou treinado, mas naturalizado na profissão de professor. O professor não é aquele que aplica a teoria produzida por outros, mas aquele que analisa, cria, imagina e subverte essa teoria: que se utiliza de estudos já existentes para entender e reacomodar a sua realidade, que busca respostas e significados. A partir desse exercício constante de descobrir caminhos ao ensinar, o docente produz o conhecimento, sendo um eterno investigador de sua própria prática, portanto, um produtor ativo de teoria. Esse discurso, apesar do tom romântico que possa transparecer, para mim, representa, na verdade, um caminho cheio de dificuldades, inquietações e medos que precisam ser superados e transpostos a fim de dar lugar a outros anseios em um ciclo que não termina jamais.

Pensando na questão da dificuldade de se ver, refletir, conscientizar-se e tentar rever-se, buscando transformar-se ao entender as crenças que apoiam nossa compreensão do mundo e da realidade que faz nosso entorno, relembro minha 1ª pergunta de pesquisa: **Depois da experiência do PFOL, como as crenças dos monitores sofreram alterações?**

Esta pesquisa tem um caráter interventivo, nesse sentido, parto do pressuposto de que ela contribuiu, pelo menos em parte, para que os sujeitos envolvidos passem por algum tipo de transformação. Seria bastante prepotente de minha parte afirmar que as possíveis mudanças sofridas pelos participantes, ao longo do semestre, devem-se unicamente ao trabalho que desenvolvemos juntos, mas, ao longo da investigação e das

análises, para mim, foi possível perceber que, algumas questões foram levantadas em nossos encontros ou nas reflexões individuais (nos relatos escritos) e que foram motivadas pela experiência do PFOL.

A partir das duas entrevistas (com intervalo de seis meses entre elas) foi possível perceber que os monitores mudaram suas visões em alguns aspectos e que reviram suas respostas. Também, ao longo das reuniões semanais, é possível verificar como a atitude de P1 e P2 foi se modificando: com o passar do semestre, eles foram participando mais das decisões no planejamento das aulas e na escolha de materiais.

Parece-me evidente que as reuniões e os relatos escritos se mostraram como essenciais para que os alunos pudessem discutir suas dúvidas, anseios e refletir sobre vários pontos que foram acontecendo ao longo do semestre. Eles tinham um espaço para pensar em soluções para os problemas reais que iam surgindo durante as aulas e para, conjuntamente, rever atitudes e situações. Nesse sentido, três aspectos foram muito importantes para a mudança dos participantes.

O primeiro é, com certeza, a oportunidade de experimentar a prática pedagógica com alunos e situações reais. Passando pela experiência prática, eles puderam perceber como se constroem as relações dentro do espaço de sala de aula, como se dá a relação entre professor e aluno (que nem sempre é tão agradável, como eles idealizaram), como se dão as relações entre os próprios alunos, como nem sempre as atividades planejadas cumprem com o objetivo estabelecido, como o planejamento pode ter pontos falhos (por mais que tentemos nos preparar para tudo) e que não há como prever todas as situações que podem ocorrer. Essa experiência os fez perceber que, afinal, o professor é humano e questões além da teoria e do conhecimento acadêmico que a disciplina exige acabam interferindo nas aulas, tais como nervosismo, ansiedade, medo de errar e de ser julgado.

O segundo aspecto que aponto como corresponsável pela mudança é a possibilidade de discutir e de refletir sobre todas essas questões nas reuniões semanais (de modo conjunto) e nos relatos escritos (de modo individual). Se eles passassem pela experiência prática sem ter esses momentos de troca ocasionados pelas reuniões e pelos relatos escritos, muito provavelmente, não teriam enfrentado a situação da mesma maneira. Como exposto no capítulo 2, Formação de Professores, o exercício de reflexão na docência (seja a reflexão durante a aula, seja antes ou depois, seja em conjunto ou individual) é essencial para que nos conscientizemos a respeito de nossas próprias crenças e que sejamos capazes de questioná-las e repensá-las.

O terceiro e último aspecto se refere às disciplinas do curso de Letras, duas em especial: Grupo de Pesquisa PFOL e Estudos do Texto. Em muitos momentos, os monitores traziam levantamentos dessas disciplinas para pensarmos tanto a questão da preparação das aulas quanto da definição da pesquisa que eles deveriam realizar. Tanto é que, ao final do semestre, eles apresentaram duas pesquisas para essas disciplinas sobre o trabalho que realizaram no PFOL. Tal movimento de associação entre a teoria estudada e prática vivenciada foi fundamental para que eles se conscientizassem, pelo menos em parte, sobre vários pontos inerentes ao ensino/aprendizagem de L2.

A partir desse terceiro aspecto, relembro a 2ª pergunta de pesquisa: **De que forma conceitos teóricos são ressignificados a partir da prática pedagógica?**

Antes de responder propriamente essa questão, é fundamental recordar do perfil dos participantes: ambos no 2º período do curso de Licenciatura em Letras Inglês, com idade de 19 anos, sendo aprendizes de uma L2 pela primeira vez e nunca tendo trabalhado como professor. Portanto, muitos conceitos sobre ensino, sobre língua, sobre cultura e interculturalidade estão sendo vistos/pensados/refletidos/significados pela primeira vez. Assim, a oportunidade de poder experimentar o estudo da teoria aliado a situações reais de sala de aula já no início de sua formação é bastante significativo e nos mostra como eles puderam refletir sobre assuntos que estavam lendo e estudando nas disciplinas teóricas do curso.

Eu pude perceber, pelas falas dos monitores, tanto nas entrevistas quanto nos encontros semanais e relatos escritos, que a experiência vivida na prática pôde trazer uma compreensão mais profunda da teoria, a ponto de eles resgatarem os conceitos estudados na disciplina Grupo de Pesquisa PFOL para as atividades que preparavam para os seus alunos reais. Além disso, eles demonstraram entender que, muitas vezes, a teoria por si só pode ser limitada, já que a realidade nem sempre segue exatamente o que está escrito nos textos teóricos. Eles demonstram ter percebido, por meio da prática, que uma sala de aula configura-se como um espaço plural, repleto de conflitos e as situações e resultados das interações são imprevisíveis. Assim, nas palavras deles, um texto teórico nunca será capaz de preparar o docente de modo completo para a sala de aula.

Um dos pontos levantados pelos monitores é que, no momento do estudo teórico, naturalmente idealizamos situações, idealizamos nosso aluno, o ambiente com o qual trabalharemos, mas quando estamos diante de um aluno real, em uma situação real,

há muitas variáveis que podem interferir nessa idealização. A realidade nos traz situações impossíveis de prever com o estudo da teoria somente.

A partir das análises realizadas, pode-se afirmar que a compreensão dos conceitos teóricos se constrói por meio das experiências prático-pedagógicas vivenciadas pelos licenciados. Em outras palavras: a teoria faz muito mais sentido para os licenciandos quando confrontada com a prática. Pelas análises das entrevistas, das reuniões e pelos relatos escritos, foi possível constatar como os monitores foram construindo suas concepções: eles refletem, repensam, reavaliam e reconstroem seus conhecimentos sob a luz da experiência prática que tiveram. Se admitirmos que o processo de formação possui um caráter interventivo, isso significa que os licenciandos precisam ser levados a repensar suas opiniões, crenças e escolhas. Tais mudanças acontecem se forem motivadas por situações que lhes sejam relevantes.

A leitura de textos acadêmicos é muito importante e tem relevância na formação, mas não podemos nos limitar a ela somente e deixar a prática para o final do curso. Como pontuou um dos alunos, quando você pensa em alunos imaginários, a idealização é muito grande e você não é capaz de prever tudo o que pode acontecer, mesmo que sejam seus próprios medos e sentimentos naquele momento da aula: sensação de insegurança, receio por escrever no quadro, medo de ser confrontado. O aluno-professor só poderá entender e aprender a lidar com essas questões quando estiver experimentando a prática.

Além disso, as análises dos dados gerados indicam que a experiência prática não se encerra em si, mas tem efeitos claros na compreensão de aspectos teóricos estudados na formação discente. Assim, verificamos que não se trata de a teoria direcionar a prática ou vice e versa, mas de ambas formarem uma base de formação que se retroalimenta, ou seja, a partir da prática se compreende e se produz teoria.

Dessa maneira, pensando no processo de formação, como um processo de grande transformação, relembro a 3ª pergunta: **De que maneira o PFOL, definido como um processo de formação de caráter interventivo, pôde auxiliar na formação profissional desses alunos?**

O PFOL vem se configurando no curso de Letras como um espaço de formação que privilegia a experenciação da prática pedagógica. No caso dos participantes da pesquisa, percebemos os efeitos dessa experiência através de dois fatos. O primeiro é evidenciado pelas próprias falas dos licenciandos, na Entrevista 2, que descreveram todo o processo como enriquecedor e transformador. Mas, sabe-se que, muitas vezes, os

alunos falam o que imaginam que o professor queira ouvir, assim, levo em consideração também o segundo fato que se refere a toda a jornada transcorrida por eles: constantemente, nas reuniões semanais e também nos relatos escritos, é perceptível os constantes questionamentos e reflexões entorno das aulas, dos materiais didáticos, dos seus sentimentos, das suas posturas. Esse exercício de reflexão acontecia espontaneamente e de forma constante. Também nas entrevistas, foi possível perceber como P1 e P2 se posicionaram de modo mais seguro, menos idealizado e mais realista na 2ª entrevista. Ambos refletiram sobre vários pontos – levantados nas análises – que, dificilmente, seriam tão intensamente levados em conta caso a experiência prática não tivesse ocorrido.

Dessa forma, afirmo, com toda a segurança, que a contribuição do PFOl na formação desses alunos se dá como um espaço de experimentação da prática pedagógica, no qual há abertura para a reflexão de conceitos relacionados à docência de L2. Ao se preocupar em definir um planejamento geral das aulas, pensando em objetivos pré definidos, elaborar planos de aula para aulas específicas, selecionando materiais, transformando-os em materiais didáticos, criando sequências didáticas, planejando modos de dar aulas, elaborar exercícios, pensando em uma turma real, com alunos reais, problemas e conflitos reais, os licenciandos tiveram que pensar, repensar, analisar, focar nos objetivos gerais do conjunto de aulas que dariam e também em cada aula especificamente. Tal exercício lhes fez pensar e questionar sobre várias crenças que tinham.

E, por fim, chegamos à última pergunta de pesquisa: **De que modo eu me ressignifiquei como formadora a partir dessa experiência?**

Recuperando meu posicionamento inicial ao definir a abordagem desta pesquisa como qualitativa e, portanto, incluindo minha relação com os monitores durante a investigação como também objeto de análise, justifico a importância dessa questão. À primeira vista, pareceu-me bastante estranho julgar a mim mesma e fazer-me parte da observação, mas partindo do pressuposto de que entendo a aprendizagem como uma prática situada socialmente, na qual aprender é entendido como um ato social, que acontece na prática por meio da participação e que acaba por interferir nas identidades e crenças de todos os envolvidos no processo (LAVE e WENGER, 1991), eu também passei por um processo de transformação ao longo da investigação. Processo esse resultado tanto das intervenções e orientações ocorridas ao longo de todo o semestre

com os monitores, como também da posterior análise dos dados articulada ao estudo dos conceitos teóricos levantados nesta investigação.

Nesse sentido, sendo esta uma pesquisa de caráter qualitativo, eu me vejo como parte dela, portanto tenho plena consciência de que não sou mera espectadora, nem assumo uma posição supostamente neutra no processo. Ao direcionar o trabalho dos monitores, eu lhes dou coordenadas que indicam as minhas visões sobre o que eu considero uma boa atividade didática, ou o que eu considero uma relação apropriada com os alunos estrangeiros. Desse modo, as minhas escolhas e a minha compreensão do mundo acabam por interferir na formação dos alunos monitores, não sendo esse um problema, mas uma consequência natural resultado de uma relação entre um orientador e um orientando.

Para mim, a experiência foi muito enriquecedora, pois venho trabalhando no programa do PFOl desde 2015, tanto com as aulas quanto com a orientação da monitoria, e, pela primeira vez, pude ver meu trabalho por esse ângulo de análise, a partir de uma perspectiva distanciada do período em que aconteceram os fatos. O semestre no qual os dados foram gerados foi em 2017, já as análises aconteceram em 2019. Com o passar desse intervalo de tempo, também não sou mais a mesma, uma vez que os processos de reflexão e questionamentos na atividade docente são constantes. Assim, detalhes que se tornaram muito aparentes, para mim, nas análises das transcrições das gravações, na época, tinham passado despercebidos. Nesse sentido, sinto-me muito privilegiada por poder observar meu próprio trabalho nessa perspectiva.

Reverendo as situações pelas quais passamos no semestre em que os dados foram gerados, a importância da prática e teoria compreendidas como partes de um mesmo conjunto em um curso de licenciatura, para mim, ganhou novos contornos. Muitas vezes, foi difícil me desfazer do que eu me propus a criticar e modificar: analisando as transcrições dos encontros semanais, pude perceber como, em variadas ocasiões, eu instruí os monitores excessivamente em relação ao modo como eles deveriam agir em sala ou no modo como deveriam elaborar as atividades, e o que pude perceber, por meio das análises, é que eles ou não me escutavam ou não me entendiam completamente até que eles passassem por uma situação real que ilustrasse o que eu lhes dizia.

Por exemplo, o caso da preocupação excessiva com o planejamento: apesar de eu os alertar constantemente sobre o planejamento (que não conseguimos planejar tudo exatamente como acontecerá no momento da aula), eles só entenderam isso quando foram para a sala e deram sua primeira aula. Para mim, como professora e também

pesquisadora da minha prática, pude entender, de fato, que o vivido tem mais poder do que o ouvido, fazendo um paralelo com o tradicional entendimento da dicotomia prática *versus* teoria, parece-me ter ficado claro que a experiência real teve muito mais sentido, para os monitores, do que as minhas recomendações orais. E, pelas nossas conversas conjuntas, pude perceber também que, depois de ter experienciado uma situação, eles já me ouviam e me compreendiam de um modo mais maduro e atento. Inclusive uma das falas de P1, depois da 1ª aula ministrada foi que, a partir de então, ele observaria as minhas aulas prestando mais atenção a detalhes que ele nunca havia percebido antes.

Ao constatar tal dinâmica, então, entendo que as dificuldades e as frustrações pelas quais os alunos passam fazem parte do processo e precisam ser vistas como necessárias. Muito do que o aluno aprende, ele aprende porque viveu e, depois, teve a oportunidade de refletir e de repensar. Hoje, vejo o meu papel como formadora muito mais voltado a alguém que está disponível para direcionar o aluno frente a algumas situações do que alguém que lhe dirá exatamente o que fazer sempre. A partir do momento em que ele vive uma situação e tem dúvidas sobre o que fazer, as orientações do professor fazem mais sentido.

Sem ser minha intenção direta e sem haver planejado ou previsto este resultado, pude dar-me conta de que vários conceitos teóricos estudados por mim para a elaboração desta pesquisa me fizeram mais sentido quando analisei o processo de formação dos monitores, orientados por mim, de um modo distanciado. E, hoje, tal dinâmica me parece bastante clara: eu também passei por um processo de estudo teórico combinado à análise de situações reais acontecidas na minha prática como professora formadora, assim, agora, tenho consciência de que o processo da minha pesquisa reflete exatamente o que eu buscava: o entendimento da prática e teoria de modo articulado. Eu também pude, de fato, perceber os conceitos teóricos estudados solitariamente se materializarem em minha prática como formadora.

Nessa direção, a ideia de aprendizagem como um ato social e não como um exercício passivo, no qual se recebem informações se mostrou muito clara, para mim. A aprendizagem depende da oportunidade de vivenciar situações reais nas quais é possível refletir sobre conhecimentos já estabelecidos, tendo a oportunidade de vivenciá-los e ressignificá-los a partir de sua realidade.

Desse modo, esta pesquisa vem abrir novos questionamentos em meu horizonte no que se refere à formação inicial de professores de L2. Primeiramente, resalto a

importância de projetos, programas e ações de extensão dentro de um curso universitário e a necessidade de abrir mais espaço e incentivo para que professores possam dedicar-se a iniciativas dessa natureza. No caso desta pesquisa especificamente, o estudo só foi possível graças ao trabalho conjunto entre uma disciplina regular do curso de Letras Inglês da UTFPR, chamada Grupo de Pesquisa PFOL¹⁴ e o programa de extensão PFOL que, durante todos os semestres, atende tanto os alunos estrangeiros que assistem às aulas de português quanto os alunos de Letras que têm um espaço para vivenciar a prática pedagógica sob orientação de professoras formadoras.

Castro (2004, p. 14) define a extensão como “[...] um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento”. Nesse sentido, o espaço da extensão dentro da universidade não é somente um espaço de abertura à comunidade externa, como comumente se entende, mas também um espaço onde se dá ao graduando a oportunidade de vivenciar a prática e, portanto, realizar pesquisas e produzir conhecimento. A extensão é a oportunidade que temos de desmistificar o conhecimento acadêmico, muitas vezes, entendido pela sociedade em geral como distante da realidade e inacessível (por ser considerado muito difícil, por supostamente não dialogar com o dia a dia das pessoas que não vivem a realidade do mundo tido como acadêmico) e de transforma-lo em um conhecimento palpável e necessário para o desenvolvimento humano como um todo. Esse movimento, para mim, é a ilustração perfeita que rompe a compreensão de prática e teoria como uma dicotomia, uma vez que as posiciona no mesmo grau de importância, dando-lhes um objetivo comum.

Moita e Andrade (2009) situam o surgimento da extensão universitária como uma tentativa de abrir a universidade à sociedade em geral, uma vez que, no Brasil, esse tem sido um espaço tradicionalmente elitizado. Assim, a extensão surge na Constituição Brasileira de 1988, articulada com o ensino e pesquisa, como uma tentativa de democratizar o espaço e conhecimento acadêmico.

Diante dessas considerações, parece-me imprescindível destacar a extensão universitária como a grande chance que temos de propiciar a nossos alunos licenciandos, futuros professores, um lugar seguro onde eles possam experenciar constantemente a prática de sala de aula de modo orientado e supervisionado,

¹⁴ Essa disciplina faz parte de um grupo de disciplinas do curso de Letras Inglês da UTFPR, chamadas Grupos de Pesquisas, já descritos no Capítulo 4, Contextualização da Pesquisa, que têm como objetivo familiarizar o discente com a elaboração de diferentes pesquisas acadêmicas.

garantindo, desse modo, a oportunidade de uma formação mais completa, cuja articulação entre prática e teoria ocorra de modo mais natural e constante.

Para que tal movimento ocorra satisfatoriamente, faz-se essencial que, nós professores formadores, repensemos o que, de fato, entendemos por formação de professores e o que esperamos dessa formação. Assim como, é primordial que revisemos nossa compreensão de conhecimento e de sua articulação com a prática didática.

Como contribuições desta pesquisa, destaco a visibilidade que o Programa de Extensão PFOL merece ao promover transformações importantes em sua comunidade local (tanto no que se refere aos estrangeiros como aos alunos monitores, estudantes de Letras Inglês). Além de deixar registrado o quanto ele representa um exemplo prático de curricularização da extensão, por unir de forma concreta e clara uma disciplina da grade curricular do Curso de Letras Inglês (GP PFOL) a algumas ações do Programa de Extensão PFOL.

Nessa mesma direção, é possível afirmar como essa articulação representa uma possibilidade de formação docente não somente a nível inicial (foco desta pesquisa), mas também de formação continuada, uma vez que o trabalho desenvolvido pelas professoras formadoras ocorre de modo conjunto e colaborativo, gerando, assim, um espaço de troca e de reflexões constantes entre professoras formadoras e alunos em formação. Assim, o PFOL apresenta-se como um programa que, na mesma medida em que possibilita a formação inicial, acaba por fortalecer a formação continuada, devido ao modo como ele vem se configurando dentro da UTFPR, sendo articulado ao Curso de Letras Inglês.

Outra contribuição que destaco se refere ao fato de o PFOL colaborar com a conscientização e questionamento de várias crenças, por exemplo, de modo bastante destacado, com a desconstrução da crença do falante nativo, devido ao modo como o programa se configura: alunos brasileiros, estudantes de Letras Inglês, dão aula de português como L2. Esses alunos são futuros professores de inglês e podem ter como um dos desafios superar a falsa impressão de que um nativo, supostamente, seria um melhor professor de sua LM. Porém, ao se verem na condição de professores nativos de português, eles encontram outras dificuldades que não encontravam como professores de inglês. Desse modo, fica evidente como a falsa ideia da vantagem do falante nativo é, de fato, um mito.

Retomando as contribuições enunciadas, parece-me essencial evidenciar a importância desta pesquisa na área de formação de professores, uma vez que se toca em vários aspectos importantes no que se refere às discussões atuais a respeito da formação de professores, tais como a importância da extensão e sua consequente articulação entre as comunidades interna e externa à universidade (um movimento que beneficia ambas as partes, por gerar trocas de experiências e, portanto, conhecimento). Vinculada a essa ideia, apresenta-se o exemplo que esta pesquisa representa para ilustrar a atual tendência de curricularizar a extensão e torna-la, finalmente, parte oficial do processo de formação profissional. Além de tratar de forma prática e ilustrativa um processo de aprendizagem baseado na prática articulada a reflexões e conscientização de crenças sobre os processos de aprender e ensinar.

Para finalizar, deixo uma provocação para o leitor, mas também para mim. O modo como organizamos nossos cursos de Licenciaturas em Letras e o que, nós professores, cobramos, em termos de conteúdo, de nossos alunos – professores em formação – revelam o que compreendemos por conhecimento. Nesse sentido, a quantidade de conteúdos e conceitos teóricos historicamente estabelecidos em nossas áreas de atuação e que, insistentemente, cobramos em provas, testes, seminários, ensaios e resenhas reflete qual tipo de articulação entre prática e teoria?

Assim como eu pude constatar na minha relação com os monitores, pergunto-me se o ensino ao qual estou habituada a praticar se baseia mais em instruir e falar constantemente ou em provocar a experenciação e a reflexão sobre a dinâmica de sala de aula e, desse modo, articular conceitos teóricos e prática didática? Até que ponto, nós, professores formadores, transparecemos, em nossa prática, a ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação e o aprendizado se dá como um ato social ou, simplesmente, vestimo-nos desse discurso, mas seguimos repetindo o modelo de transmissão de conhecimento, no qual a quantidade de conteúdo teórico determina a suposta qualidade de nosso trabalho?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth G. de. Tese de Doutorado: **Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.

_____. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. Em: ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; CUNHA, Maria Jandyra C. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas; Editora Pontes, 2007.

_____. A linguística aplicada na grande área da linguagem. Em: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, Maria Luisa O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Editora Pontes. Campinas, 2008

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL. A emergência de uma especialidade no Brasil. Em: LOBO T.; CARNEIRO Z.; SOLEDADE J.; ALMEIDA A.; RIBEIRO S. (orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, p. 723-728, 2012.

ANDRADE, Fernando C. B. MOITA, Filomena M. G. S. C. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Em: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, p. 269 - 393, 2009.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. Em: **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

AVILA, Andriza Pujol de. Tese de Doutorado: **Avaliação no ensino de espanhol: crença-ação de duas professoras da escola pública**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BALDIN, Fernanda D. C.; CORDEIRO, Elisa N. O processo de formação inicial de professores de português para falantes de outras línguas na UTFPR-CT: Integração entre prática pedagógica e teoria. Em: **Revista Línguas e Letras**, v. 18, n. 39, p. 96-111, 2017.

BARCELOS, Ana Maria F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. Em **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. Em: **Studies in Second Language Learning and Teaching**. SSLT 5 (2), p. 301-325, 2015.

BOMFIM, Bernadette B. S. B.; CONCEIÇÃO, Mariney P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. Em: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella, M. **O professor pesquisador**. Parábola Editorial, São Paulo: 2011.

BRASIL. **Celpe Bras. Manual do Examinando**. Novembro de 2015. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf> Acesso em 01/02/2016.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. Em: **Anais da Reunião Anual da ANPED**, 27, Caxambu, 2004.

br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 10 dez. 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2 ed. São Paulo, Cortez Editora: 2012.

COSTA, Evertos Vargas da. Tese de doutorado: **Eventos de formação de professores como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

DUTRA, Alessandra. Tese de Doutorado: **Aquisição do Português como língua estrangeira**. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo, Parábola Editorial: 2009.

FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. Second language acquisition in Brazil since the social turn. Em: **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, v. 18 n. 1, Belo Horizonte Jan./Mar. 2018.

FURTOSO, Viviane Aparecida B. Dissertação de Mestrado: **Português para falantes de outras línguas**: aspectos da formação do professor. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2001.

GIMENEZ, Telma; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. Em: **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 4, n. 2, 2004.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de língua: contribuições da linguística aplicada. Em: FREIRE, Maximina; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Em: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gise (orgs) **Língua e Linguagem**: perspectivas de investigação. Pelotas: Educat, 2011. p. 125-140.

HALU, Regina. Tese de Doutorado: **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

JOHNSON, Karen. **Language teacher education**. Routledge handbook of english language teaching. New York: Routledge, p. 121-134, 2016.

JOHNSON, Karen. E.; FREEMAN, Donald. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, (1), p. 53-69, 2001.

JOHNSON, Karen E. GOLOMBEK, Paula R. **Mindful L2 teacher education**. New York: Routledge, 2016.

JORDÃO, Clarissa M.; FOGAÇA, Francisco C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012.

LAVE, J. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.) **Understanding of practice**: perspectives on Activity and Context. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. Em: **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. Dissertação de Mestrado: **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007.

MENEZES, Ester R. Dissertação de Mestrado: **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MENEZES de SOUZA, Lyn M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética? Em: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. **Formação “desformatada”**. Práticas com professores de língua inglesa. Editora Pontes, Campinas: 2011.

MENEZES, V.; SILVA, Marina M.; GOMES, Iran F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. Em: PEREIRA, Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. Editora Contexto. São Paulo, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. Em: PEREIRA, Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. Editora Contexto. São Paulo, 2009.

MOREIRA, Valdicea. Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: foco na formação reflexiva. Em: SILVA, Kleber A. da (org). **Crenças, discursos e linguagem**. Volume 2. Editora Pontes. Campinas, 2011.

PEDROSO, Sergio Flores. Da concepção social da linguagem e o seu reflexo na teorização explicativa das línguas estrangeiras e dos objetivos do seu ensino. Em: **Linguagem**, ed. 19, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: 2012.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor. Em: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. São Paulo, Dom Quixote: 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. Em: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo, Editora Cortez: 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, Parábola Editorial: 2003.

SANTOS, Keila M. dos. LIMA, Diógenes C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. Em: **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 14/1, p. 551-568, 2011.

SCHOFFEN, Juliana R. Tese de Doutorado: **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

SCHOFFEN, Juliana. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. Em: **Revel**, v. 14, n. 26, 2016.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Em: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Kleber A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. Em: SILVA, Kleber A. da (org). **Crenças, discursos e linguagem Volume 2**. Editora Pontes. Campinas, 2011.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

TAVARES, Roseanne Rocha. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. Em: **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 1, 2005

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. Em: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (orgs). **Crenças e ensino de línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Editora Pontes, 2006.

_____. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Em: **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

Wallace, Michael. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Melbourne: Carnbridge University Press, 1991.

ZAMBONI, Alessandra da S. Q. Dissertação de Mestrado: **A formação do professor de língua inglesa: um estudo interpretativo das ementas na formação inicial**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. Em: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ANEXO 1: PERGUNTAS GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PESQUISA DE DOUTORADO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NO PROJETO PFOL.

Pesquisadora: ELISA NOVASKI CORDEIRO elisa.novaski@yahoo.com.br

Primeiramente, muito obrigada por contribuir com esta pesquisa.

Teremos dois encontros presenciais nos quais conversaremos um pouco sobre a experiência que você está vivendo no PFOL. No nosso primeiro encontro, conversaremos sobre os itens abaixo descritos. Peço que você leia as perguntas, pense em possíveis respostas tendo em vista a sua experiência no PFOL. Não é necessário respondê-las por escrito, a menos que você queira. O objetivo, por enquanto, é apenas conversar!!!

- 1) Há quanto tempo você trabalha como monitor no PFOL?
- 2) Em que período do curso de letras você está?
- 3) Por que você quis participar deste projeto? O que te motivou?
- 4) Descreva a sua participação no grupo de PFOL. Quais são suas funções e suas responsabilidades, como é a sua participação?
- 5) Qual papel você desempenha durante as aulas de PFOL?
- 6) Para você, o que é ensinar PFOL e o que é ser professor de PFOL?
- 7) Quais são as dificuldades que você espera encontrar ou já encontra?
- 8) Durante as aulas, o que te chama mais atenção?
- 9) Qual é o papel do material didático? Fale de sua experiência na preparação de material didático durante as aulas de PFOL.
- 10) De que maneira você acha que a sua participação nas aulas de PFOL contribuem para a sua formação como professor?
- 11) De que maneira o fato de ser falante nativo da língua portuguesa interfere ou não na sua prática docente no PFOL?

- 12) O que você espera da produção do aluno estrangeiro em relação à gramática, pronúncia, fluência? Na sua opinião, o que é mais importante? Como os alunos devem ser corrigidos?
- 13) Qual é o lugar da cultura na aula de PFOL? Você acha importante abordar cultura em sala de aula? Por quê? De que maneira isso pode ser feito?
- 14) Faça um relato sobre você quando entrou no grupo e sobre você hoje. Você se sente diferente depois de ter participado do projeto? Por que?

ANEXO 2: GUIA PARA ELABORAÇÃO DO AUTO RELATO

Faça um texto no qual você relate suas impressões sobre a aula ministrada. Você pode usar as seguintes perguntas como guia:

- 1) Relate brevemente o planejamento da aula.
- 2) Tudo saiu como o planejado? Por quê?
- 3) Depois de ter dado a aula, você acha que algo poderia ser modificado no planejamento dessa aula específica?
- 4) A expectativa que você tinha foi atingida? Justifique.
- 5) Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou?
- 6) Você acha que algo deu “errado”? Se sim, tente encontrar razões para isso.
- 7) O que você sentiu com a experiência de dar aula?